UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

# THÈSE

Pour obtenir le grade de

## DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité **SCIENCES DE GESTION**

Arrêté ministériel : 7 août 2006


Présentée par

**«NADIA RAJHI»**


Thèse dirigée par **« Alain FAYOLLE»** et **« Zeineb MAMLOUK»**

préparée au sein du **Laboratoire CERAG**(ED SG n°275)
dans **l'École Doctorale SCIENCES DE GESTION**

# Conceptualisation de l'esprit entrepreneurial et identification Des facteurs de son développement dans l'enseignement supérieur tunisien

Thèse soutenue publiquement le « 25 NOVEMBRE 2011»,
devant le jury composé de :

**Monsieur Alain FAYOLLE**
Professeur à l'EM LYON (directeur de thèse)
**Monsieur Emile Michel HERNANDEZ**
Professeur à l'Université de Reims Champage-Ardenne (Rapporteur)
**Monsieur, Michel LE BERRE**
Professeur à l'UPMF Grenoble II, (Président)
**Madame Zeineb MAMLOUK**
Professeur à l'ESSEC Université de Tunis
**Madame, Caroline VERZAT**
Enseignant Chercheur à NOVANCIA (Suffragant)
**Madame Olfa ZRIBI**
Professeur à l'IHEC Université de Carthage (Rapporteur)




*Université Joseph Fourier / Université Pierre Mendès France /*
*Université Stendhal / Université de Savoie / Grenoble INP*

***A mes parents,***
***…………………………………………………… mon mari et mes enfants.***

# REMERCIMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes directeurs de thèse: Madame le professeur Zeineb MAMLOUK et Monsieur le professeur Alain FAYOLLE pour leur disponibilité, leur écoute, leurs encouragements et leurs précieux conseils. Qu'au travers cette thèse achevée, je puisse leur exprimer toute ma profonde gratitude.

Je tiens aussi à remercier madame et messieurs les professeurs Olfa ZRIBI, Caroline VERZAT, Michel LEBERRE et Emile Michel HERNANDEZ de m'avoir fait l'honneur de composer mon jury et d'avoir consacré du temps à mon travail.

Ma reconnaissance va également à tous ceux qui m'ont accompagné et m'ont soutenu tout au long de la réalisation de ce travail de recherche et surtout mon oncle Tahar RAJHI.

Je tiens tout particulièrement à remercier les responsables des universités qui ont bien voulu me consacrer du temps pour administrer les entretiens.

Évidemment, ce travail n'aura jamais pu voir le jour sans le soutien et les encouragements continus de mes chers parents, sœurs et frères.

Mes remerciements les plus sincères à mon époux, pour sa compréhension, sa patience, son soutien constant et sa confiance indéfectible pendant ce long travail de recherche.
Enfin, ce travail est dédié à ma chère Yasmine qui m'a sans doute apporté: le bonheur, la force et l'espoir…….

*L'université n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans la thèse, celles-ci devant être considérées comme propres à leur auteur.*

# RESUME

Cette thèse est consacrée d'une part à la conceptualisation de l'esprit entrepreneurial et d'autre part à l'identification des facteurs de son développement à l'université.

L'étude théorique nous a amené à considérer l'esprit entrepreneurial comme un processus mental composé d'un ensemble d'attitudes et de sentiments de compétence favorable à une orientation entrepreneuriale. L'université à côté d'autres facteurs de socialisation pourrait le développer. Et ce en évoluant vers une université entrepreneuriale moyennant l'adoption d'une orientation entrepreneuriale.

De ce fait, elle est amenée à adopter des pratiques entrepreneuriales à la fois au niveau de son environnement interne qu'externe.

Nous avons mené une investigation préliminaire à travers des entretiens semi-directifs avec 24 responsables des universités tunisiennes afin d'explorer, identifier et cerner les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne.

De surcroît, la démarche hypothético-inductive nous a permis de superposer les propositions théoriques issus de la littérature avec les principaux résultats de l'enquête. Ce qui nous a permis par conséquent d'affiner et d'enrichir le modèle conceptuel à travers l'ajout de nouvelles variables:

- Le type de l'université influence le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial;
- L'importance du rôle du responsable de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université: il est appelé à devenir un entrepreneur;
- L'importance du réaménagement du plan d'étude;
- Au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat: importance des pédagogies originales et ludiques et celles basées sur les TIC et de la formation des formateurs en entrepreneuriat;
- Intégration de la communication avec et entre étudiants et de la motivation de ces derniers ;
- Importance de nouer des partenariats universités/ universités et plus de contact avec la société.

Le modèle conceptuel proposé affiné par l'étude exploratoire peut servir comme référence ou point de départ pour des recherches ultérieures visant l'étude des facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université. Il peut servir également comme outil mis à la disposition des universités voulant initier et concrétiser une politique de promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial en leur sein.

L'originalité de cette thèse est d'offrir une nouvelle conception de l'entrepreneuriat: un état d'esprit, un domaine d'enseignement et d'éducation et une option de carrière possible. Ainsi, sa valeur consiste à contribuer à la conceptualisation de l'esprit entrepreneurial, à

alimenter la réflexion autour des facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université et à aborder de nouveaux concepts: université entrepreneuriale et orientation entrepreneuriale de l'université.
**Mots clés :**
Université, entrepreneuriat, esprit entrepreneurial, conceptualisation, enseignement de l'entrepreneuriat, facteurs de développement, orientation entrepreneuriale.

# ABSTRACT

This thesis is dedicated, on one hand, to the conceptualization of the entrepreneurial spirit and the identification of the factors of its development at the university, on the other.

The theoretical study led us to consider the entrepreneurial spirit as a mental process composed of a set of attitudes and feelings of skills (or competencies) favorable to an entrepreneurial orientation. The university, along with other factors of socialization, could develop such by evolving towards an entrepreneurial university for the adoption of an entrepreneurial orientation. To this effect, it is brought to adopt entrepreneurship practices at both at the internal and external levels of its environment.

We conducted a preliminary empirical investigation through semi-directive interviews with 24 persons in charge of the Tunisian universities so as to investigate, identify and encircle the factors of development of the entrepreneurship and the entrepreneurial spirit a Tunisian universities.

Besides, the hypothetic-inductive approach allowed us to stack the theoretical propositions stemming from the literature with the main results of investigation. In so doing, we managed to refine and enrich the conceptual model through the addition of new variables:

- The university type influences the development of the entrepreneurship and the entrepreneurial spirit;
- The importance of the role of the person in charge of the university in the development of the entrepreneurship and the entrepreneurial spirit for the university: it is called to become an entrepreneur;
- The importance of the refitting of the study schedule;
- At the level of the entrepreneurial education: importance of the original and playful pedagogies and those based on TRICK and the training(formation) of the trainers in entrepreneurship;
- Integration of the communication with and between students and their motivation;
- Importance to knot partnerships universities / universities and more contact with the society.

The proposed conceptual model refined by the exploratory study can serve as reference or point of departure for later researches aiming at studying the development factors of the entrepreneurship and the entrepreneurial spirit at the university. It can also serve as a tool given to universities intending to introduce and concretize a policy for the promotion of entrepreneurship and entrepreneurial spirit within their context.

The originality of this thesis is to offer a new conception of the entrepreneurship: a state of mind, a domain of teaching and education and an option of possible career. So, its value consists in contributing to the conceptualization of the entrepreneurial spirit, in feeding the reflection around the factors of development of the entrepreneurship and the entrepreneurial spirit at the university and in approaching new concepts: entrepreneurial university and entrepreneurial orientation of the university.

**Keys words**

University, entrepreneurship, entrepreneurial spirit, conceptualization, entrepreneurial education, factors of development, entrepreneurial orientation.

# SOMMAIRE

# INTRODUCTION GENERALE

*« L'université doit œuvrer pour devenir un réel moteur de la société dans tous les domaines, elle doit s'impliquer pleinement dans l'effort de développement national et régional ceci nécessite l'ouverture de l'université sur son environnement, l'instauration d'un dialogue université entreprise, l'écoute en général et de la proximité en particulier afin d'être en mesure de répondre à leurs attentes à leurs besoins mais, aussi remédier leur insuffisances (…).*

*Confronté à l'évolution de la demande du contexte socioéconomique, l'enseignement supérieur doit envisager sa propre mutation, son changement à la lumière des évolutions actuelles et intégrer les mutations scientifiques qui s'opèrent rapidement dans le monde afin d'éviter les décalages, la marginalisation et d'être capable d'affronter les défis multidimensionnels qui le guettent, c'est par la modernisation de ses méthodes pédagogiques et par le développent de l'esprit créatif et inventif qu'elle préparera les générations montantes à décoder la complexité du monde moderne et à la maîtriser. Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances , mais d'apprendre aux étudiants à apprendre par un effort personnel, de développer chez eux l'esprit d'initiative, l'esprit entrepreneurial pour qu'ils soient à même de résoudre les problématiques qui se posent dans leurs pays en particulier, cela consiste aussi à rendre les jeunes capables de gérer leur intelligence pour qu'ils ne soient pas des simples demandeurs d'emploi mais des créateurs d'emploi et de véritables agents de développement».*

Ces propos tenus par le professeur Brahim BACCARI lors de la conférence internationale de l'enseignement supérieur intitulée *«Higher education in the twenty first century: Vision and action»*, organisée par l'UNESCO (Paris, 5-9 octobre 1998), nous ont fortement interpellés et nous ont conduits à poser ces deux questions:

-Comment peut-on mobiliser les ressources de l'Université afin de contribuer activement et efficacement dans le processus de développement économique et social?

-Quelles sont les nouvelles missions que doit remplir l'université dans ce nouveau contexte?

## Problème d'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur: un constat de départ

Le « *chômage en Tunisie est un phénomène structurel* » (Redjeb et Ghobentini, 2005).
Durant la période allant de 2005 jusqu'au 2009, le taux de chômage varie entre 12,4% et 13,3% (Institut national de la statistique). Mais ce qui est étonnant c'est qu'avec l'expansion du système éducatif, « *le chômage touche essentiellement les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur* » (Halleb et Ben Sedrine, 2006). Les premiers résultats de l'enquête nationale sur la population et l'emploi de 2008 illustrent ce phénomène: les chômeurs de niveau supérieur ont augmenté au cours de la période 2007 – 2008 pour atteindre 128.1 mille en 2008 contre 102.3 mille en 2007(Institut national de la statistique). La proportion des chômeurs parmi les actifs d'un niveau d'instruction supérieur a augmenté de 4 points au cours de la période 2007 – 2008, (21.6 %).

Dans ce cadre, Halleb et Ben Sedrine (2006) pensent que « *le chômage des jeunes diplômés est lié beaucoup plus à la non- insertion ou à l'insertion difficile qu'au licenciement* ». En effet, la problématique d'insertion professionnelle des jeunes peut être expliquée par maintes

raisons: la massification de l'enseignement supérieur, l'université est accusée de ne pas remplir son rôle efficacement, la carrière salariale attire encore les diplômés et la création d'entreprise par ces derniers reste un phénomène marginal.

**Le boom des diplômés**

Depuis les années quatre vingt-dix, la massification de l'enseignement supérieur est un phénomène qui suit une tendance à la hausse: d'ailleurs, la cohorte de diplômés est passée de 7 mille à plus de 65 mille entre 1991 à 2009 (Halleb et Ben Sedrine 2006; Institut National de la Statistique).Ce boom de diplômés renforce davantage le problème d'employabilité. Ainsi, il le rend une préoccupation cruciale dans les priorités nationales. De ce fait, comment le marché d'emploi peut-il absorber ce flux additionnel de diplômés? Cette évolution quantitative est-elle accompagnée par une évolution de la qualité des diplômes octroyés ? Ces questionnements nous ramènent à nous intéresser au rôle que peut jouer l'université dans ce cadre.

**Le changement du rôle de l'université**

La règle dominante dans l'enseignement supérieur a été longtemps: « *le savoir au-dessus du veau d'or* » (Aghion et Cohen, 2004). D'ailleurs, l'université s'est cantonnée à servir la haute idée du savoir et à former des étudiants par rapport à une discipline donnée tout en négligeant son rôle d'intégration dans la sphère professionnelle (Schmitt et Bayad, 2003).

De ce fait, il est souvent reproché aux élites sorties des grandes universités de ne pas être des créateurs d'entreprises, de ne pas être facilement employables et solubles dans la sphère productive et de ne pas être preneurs d'initiatives. Est-ce que les universités ne sont pas par essence des lieux de développement de compétences, d'innovation et de créativité?

Dans un contexte empli de bouleversements et qui change de plus en plus rapidement où la création, la compétitivité et la compétence font la loi, l'université n'est pas une tour d'ivoire. Elle fait partie intégrante de la société et subit le contrecoup des mutations qui l'agitent et qui la changent: elle est placée devant la nécessité de s'adapter et de participer sous peine de se condamner elle-même au développement d'une nouvelle société.
Cette nécessité la conduit à évoluer pour former non seulement des entrepreneurs qui possèderont les compétences nécessaires pour créer des entreprises orientées vers la performance mais aussi des citoyens entreprenants. Ainsi, selon Collins, Hannan et Smith (2004) « *Today's graduate currency or « value » is in ability to manage and apply knowledge in action and in entrepreneurial context, and not only in the ability to acquire and assimilate knowledge* ».

**Le salariat attire encore les diplômés et la création d'entreprise reste marginale**

« *Les demandeurs d'emploi continuent à être attirés par la carrière salariale et les avantages, outre que salariaux du secteur public tels que la sécurité d'emploi et les congés. Ces demandeurs acceptent d'attendre longtemps leur tour pour devenir fonctionnaire, ou de quitter leur emploi dans le secteur privé pour postuler à un emploi dans le secteur public* » (Halleb et Ben Sedrine 2006). Ils sont peu ou mal informés et sensibilisés quant à l'existence d'une option de carrière possible à savoir la carrière entrepreneuriale. Et ce, malgré l'existence d'un cadre institutionnel favorable à l'entrepreneuriat (les mesures

incitatives (incitations fiscales, incitations à l'investissement) offertes pour la promotion du travail indépendant et la prolifération des structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises (l'Agence de Promotion de l'Investissement, l'Agence Nationale de l'Emploi et de Travail Indépendant, les pépinières d'entreprises,les technopoles, les espaces d'entreprendre, les centres d'affaires, etc.), le nombre de diplômés créateurs d'entreprises demeure un phénomène marginal.

De plus, le rythme d'accroissement du nombre de non salariés (créateurs d'emplois) est trois fois plus lent (soit 0,9%) que celui du nombre de salariés (soit 2,7%) dans la période allant de 1994 à 2004 (Sondage général des habitants et de l'habitat: les premiers résultats, Institut National de la Statistique, p20) et les réalisations restent au-dessous des espérances1 en matière de création d'entreprises.

Nous pensons que ce qui manque aux jeunes diplômés pour devenir employables et créateurs d'entreprises, et donc d'emplois, c'est la culture entrepreneuriale, ou de façon plus précise, l'esprit entrepreneurial.

**L'Esprit entrepreneurial: thème attrayant mais peu et/ou mal défini**

Si les auteurs font un consensus quant à l'importance de l'esprit entrepreneurial, ils ne s'accordent pas quant à l'existence d'une définition unique et précise (Bachelet et al, 2003). D'ailleurs, certaines définitions semblent plus proches des conséquences et des manifestations de l'esprit d'entreprendre que du concept lui-même et le limitent à un ensemble d'outils et de techniques permettant de démarrer une activité.

En fait, il convient d'avoir une acceptation plus large de l'entrepreneuriat, puisque cet esprit est requis dans une multitude de situations bien au-delà de la création d'entreprises. Il s'agit surtout de créer une culture de l'agilité en libérant les initiatives: « *créer de plus en plus d'innovateurs et moins d'imitateurs* »2 en formant à l'esprit entrepreneurial (Carrier, 2000; Hernandez, 2000 (a); Schieb-Bienfait, 2000; Fayolle, 2003(a)).

En effet, en tant que source de création de valeur (économique, sociale et individuelle), le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial génère d'innombrables avantages.

C'est ainsi que les définitions traitent plutôt de l'action d'entreprendre que de l'esprit d'entreprendre. Et dans ce cas, il convient de parler de l'esprit d'entreprise et non de l'esprit entrepreneurial dans la mesure où d'autres définitions font un consensus sur le fait que l'esprit entrepreneurial est un état d'esprit, une mentalité qui est requis dans une multitude de situations bien au-delà de la simple création d'entreprise. Il est alors davantage relié à la prise d'initiative, à « la culture de l'agilité », à la prise de risque, à la flexibilité, au désir de créer et d'innover, au travail en groupe, etc. Ainsi, il concerne non seulement la création d'entreprise, mais aussi toutes les activités humaines (culturelle, artistique, sportive et associative) (Léger-Jarniou, 1998).

Nous soulignons que ces définitions n'arrivent ni à formuler une définition claire sur l'esprit entrepreneurial ni à préciser finement quelles sont ses composantes.

---

[1] Le 4$^{ème}$ point du programme présidentiel 2004-2009 relatif à l'impulsion du rythme de création d'entreprises qui fixe l'objectif ambitieux de créer à l'horizon de 2009, 70000 entreprises et projets surtout innovants et opérants dans des secteurs porteurs, contre 8000 entreprises actuellement).

[2] Selon l'expression du ministre français de l'éducation nationale et de la recherche Claude Allègre.

Il faut attendre le modèle exploratoire de l'esprit entrepreneurial de Bachelet et al. (2003) qui propose une référence éminemment importante pour les recherches sur l'esprit entrepreneurial. Ces auteurs ont en effet élaboré avec la façon la plus exhaustive possible l'ensemble des construits utiles et importants à la compréhension de ce qu'est l'esprit entrepreneurial dans une vision dynamique. Mais, vu la multitude de ses manifestations et ses composantes, leur modèle demeure très « ambitieux » et paraît bien difficile à valider empiriquement dans sa globalité. D'autant plus que ces auteurs ont cherché à savoir comment favoriser l'émergence de l'esprit entrepreneurial chez un type particulier de la population estudiantine à savoir les ingénieurs et non pas chez tous les étudiants. D'où la question : ce modèle peut-il être généralisé à toute la population estudiantine ?

Par ailleurs, plusieurs recherches se sont intéressées à l'étude des différentes phases du processus entrepreneurial (Tounès, 2003, p14): notamment l'aval du processus (ou autrement dit de l'acte d'entreprendre) et son amont. Les études portant sur l'amont du processus entrepreneurial s'intéressent principalement à l'intention entrepreneuriale que se soit des étudiants, des chercheurs publics des entrepreneurs potentiels, etc. (Kolvereid, 1996, Autio et al, 1997; Tkachev and Kolvereid, 1999; Krueger et al, 2000; Audet, 2001; Kennedy et al, 2003; Emin, 2003; Tounès, 2003; Bourguiba, 2007; Boissin et al 2009, ect.) vu son importance dans la prédiction et l'explication de l'action entrepreneuriale (Krueger et Carsrud, 1993). Néanmoins, l'intention n'est qu'un relais, jonction et charnière entre état mental et état actif (Emin, 2003 ; Davidson, 2006) et rares sont les études qui se sont « *exclusivement* » concentrées sur l'étude de l'état mental ou de l'amont de l'intention entrepreneuriale. Et comme le souligne Emin (2004), *« les facteurs en amont de l'intention n'ont pas été étudiés dans leur intégralité »*.

Or, nous pensons que **l'étude de l'état mental** est une piste de recherche prometteuse en entrepreneuriat dans la mesure où elle peut permettre de décrire et d'expliquer les antécédents de l'intention. C'est dans cette veine que se situe notre réflexion.

**Vision étroite de l'université entrepreneuriale**

En fait, si nous tentons d'expliquer et de décrire une étape qui se situe très en amont du processus entrepreneurial, et si on parle en termes de processus, nous en venons à concentrer notre travail sur l'étude d'un sous-processus entrepreneurial à savoir le processus mental puisque Tornokoski (1999) subdivise le processus entrepreneurial en sous-processus (cité par Fayolle, 2004 c).

Par ailleurs, si nous considérons l'esprit entrepreneurial comme une question de culture (Verstraete, 1999; Saporta et Verstraete, 2000; Fortin, 2002; Gasse, 2003; Fayolle, 2004 b) alors, l'université à côté d'autres facteurs de socialisation (tels que la famille, les médias, la société, etc.) pourra favoriser son expression.

Mais, pour étudier le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, il importe d'étudier l'évolution de ses missions : entreprise d'enseignement, de recherche et de développement économique (Etzkowitz, 2003). En l'occurrence, Etzkowitz (1983) a inventé le terme « université entrepreneuriale » pour décrire les universités qui sont devenues critiques et primordiales pour le développement économique et régional.

Notre recherche s'interessera donc à l'importance de l'évolution de l'université vers une université entrepreneuriale, dans un contexte caractérisé par des mutations profondes:

nouvelles formes d'enseignement, pression des TIC, nouvelles exigences sociales de changement pour augmenter l'employabilité des jeunes, internationalisation de l'enseignement, etc.. Alors que les forces anciennes (pression gouvernementale et publique pour l'assurance de la qualité etc.) visent seulement les changements politiques et ont été largement traitées par la littérature (Slaughter et Leslie, 1997; Kwiek, 2001) les nouvelles forces ont engendré de nouvelles manières d'envisager le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.
Mais, elles semblent être sous-estimées (Kwiek, 2001) et de ce fait, exigent un contexte plus large d'analyse et de recherche.

Il importe à ce niveau de la réflexion de préciser ce qu'est une université entrepreneuriale. Maints travaux définissent l'université entrepreneuriale. Et plusieurs d'entre eux l'inscrivent dans une conception étroite. D'ailleurs, certains auteurs considèrent l'université entrepreneuriale comme une université qui cherche à améliorer et diversifier ses sources de financement (Etzkowitz, 1983). Pour d'autres, une université entrepreneuriale vise essentiellement la commercialisation des résultats, de la recherche, le transfert technologique (Rothaermel, Agung et Jiang, 2007) et le développement de ses relations avec l'industrie (Jacob et al, 2003). D'autres la considèrent comme une université innovante et flexible qui adopte une position entrepreneuriale au niveau de son organisation et de sa gestion (Zaharia et Gibert, 2005; Guerrero-Cano, Kirby et Urbano, 2006).

**A l'inverse de ces auteurs, nous privilègierons une vision plus large de l'université entrepreneuriale.** En effet, nous la considérons comme une étape de l'évolution de l'université. Cela ne veut pas dire que l'université va renoncer à ses missions traditionnelles (enseignement et recherche) mais elle va assumer une nouvelle mission (entrepreneuriat). C'est une université qui concilie entre « *l'ordinateur et la toge* ». Autrement dit, elle « *assure la continuité entre le passé et le présent* » (Clark, 2001). Ainsi, **une université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales à la fois au niveau de son environnement interne qu'au niveau de son environnement externe**:

- d'une part, elle inculque la dimension entrepreneuriale dans ses missions (l'enseignement de l'entrepreneuriat et la valorisation des résultats de la recherche) et forme des futurs entrepreneurs et des citoyens entreprenants en développant l'esprit entrepreneurial des étudiants. En tant qu'organisation, elle adopte ainsi des pratiques intrapreneuriales (au niveau de sa structure, son organisation, sa stratégie et son management (Lundqvist et Hellsmark 1998; Clark, 2001). Ses membres *(étudiant, employé, chercheur, enseignant)* sont des acadépreneurs c'est-à-dire ils *« créent ou reprennent une activité nouvelle ou existante dépendante administrativement ou financièrement de l'université* (Jaziri et Paturel, 2009*).*
- d'autre part, elle est appelée à s'ouvrir et à interagir avec son environnement à travers le transfert technologique, la commercialisation des résultats de la recherche, le partenariat avec les entreprises, les relations avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises, etc. (Guenther et Wagner, 2008).

Mais pour devenir entrepreneuriale, l'université n'est-elle pas amenée à adopter une orientation entrepreneuriale?

**<u>Orientation entrepreneuriale de l'université: des recherches encore embryonnaires</u>**

Plusieurs travaux théoriques et empiriques connaissent un engouement important pour la thématique orientation entrepreneuriale: c'est une voie de recherche récente et prometteuse.

En effet, maintes études se sont focalisées sur l'orientation entrepreneuriale des grandes entreprises (Fayolle et Legrain, 2006) et d'autres sur l'orientation entrepreneuriale des PME (Zahra, Neubman et Huse, 2000; Messeghem, 2002; Eddleston, Kellermanns et Sarathy 2008). Mais, devenir entrepreneurial et flexible n'est pas un objectif recherché par les organisations à but lucratif seulement, d'ailleurs les organisations publiques et à but non lucratif se sont intéressées à l'entrepreneuriat. Elles déploient de plus en plus d'efforts pour devenir entrepreneuriales, flexibles et capables de s'adapter aux changements de l'environnement et de se réajuster aux besoins de différentes parties prenantes tout en respectant le principe de l'efficience « *do more with less* » (Todorovic et McNaughton, 2003).

Ainsi, plusieurs travaux ont montré que les organisations et les institutions qui adoptent une orientation entrepreneuriale sont plus innovatrices, proactives et plus aptes à prendre des décisions dans des situations risquées; c'est le cas aussi pour les organisations publiques (Box, 1999; Morris et Jones, 1999, cité par Todorovic, 2003).).

Il peut, dès lors, être intéressant de s'interroger sur l'orientation entrepreneuriale des universités. Mais il convient de mentionner que ce thème n'a suscité qu'un nombre très limité de recherches (Todorovic et McNaughton, 2003; Todorovic, 2007; Boehm, 2008, p183). Et comme le soulignent Todorovic et McNaughton (2003) ces recherches sont rares voire elles sont dans le stade de «*l'enfance*» (*enfancy*).

**Il existe donc un déficit de connaissance sur l'orientation entrepreneuriale de l'université, sur sa compréhension et ses dimensions.**

**Au-delà de l'enseignement, comment développer l'esprit entrepreneurial et l'entrepreneuriat à l'université?**

Si les auteurs font l'unanimité quant à l'importance de l'esprit entrepreneurial pour l'économie, la société et l'individu, «*les moyens de développement et de stimulation de cet esprit ne sont pas complètement connus* » (Bachelet et al., 2003). Alors comment peut-on favoriser l'éclosion et le développement de l'esprit entrepreneurial à l'université?

Nous avons déjà souligné que ces dernières années, un«*élan entrepreneurial semble agiter le système universitaire de plusieurs pay*s» notamment la France (Albert, Fournier et Marion, 1991; Albert, Fayolle et Marion, 1994; Beranger,1999; Hernandez,1999; Léger-Jarniou,1999; Fayolle, 1999, 2000 a, 2003 b, 2004 a), les USA (Autio et al 1997; Fiet, 2001), le Canada (Carrier, 1998; 2000, Locas, 1999) et la Tunisie ( Aloulou, 2005; Chaher, Bennour et Elkhaldi, 2005; Taktak Kallel, 2005). L'intérêt grandissant que suscite l'enseignement de l'entrepreneuriat se justifie par les avantages qu'il génère. En effet, plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'enseignement de l'entrepreneuriat encourage les diplômés à démarrer leur propre affaire. Ainsi, ils soulignent l'existence d'une relation positive entre l'enseignement de l'entrepreneuriat et le nombre de création d'entreprises (Charney et Libecap, 2000; McMullan et Gillin, 1998; Clouse, 1990; Garnier et Gasse, 1990; Garnier et al. 1991;Lüthje et Franke, 2003).

De plus, l'enseignement de l'entrepreneuriat influence les attitudes entrepreneuriales, développe les compétences entrepreneuriales (Lee et Wong, 2005) et les intentions entrepreneuriales (Kolvereid et Moen 1997; Fayolle, 1999, 2004a; Tounès, 2003; Fayolle et Gailly, 2009) et représente une motivation pour percevoir l'entrepreneuriat comme une alternative de carrière valorisable et désirable (Galloway et Brun, 2002).

Pour notre part, nous retiendrons un cadre « original » pour l'enseignement de l'esprit entrepreneurial : objectifs (Billet, 2007), dimensions et contenus (Fayolle, 2007), public ciblé, corps enseignant (Klandt et Volkmann, 2006; Rae, 2006), méthode pédagogique (Kearnay, 1999; Surlemont, 2007) et résultat attendu (Fayolle, 2004a). Cependant, nous n'oublierons pas qu'en plus de l'enseignement, il existe d'autres facteurs aussi importants qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial. Ces facteurs font partie tant de l'environnement interne qu'externe de l'université.

En effet, nous soulignons l'importance de la valorisation des résultats de la recherche universitaire (Clark, 1998; Baccari, 1998) dans la stimulation de l'entrepreneuriat. Ainsi, nous contribuons en partie à mettre en exergue le rôle crucial que peut jouer la vie étudiante (expériences antérieures et vie associative) (Fayolle, 2000b; Tounès, 2003; Bachelet et al, 2003; Billet, 2007, Emin et Chollet, 2008; Fayolle, Gailly, et Lassas-Clerc, 2009) dans le développement des attitudes et des comportements entrepreneuriaux.

Par ailleurs, nous montrons également que pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, l'université devra *opérer elle-même dans un esprit entrepreneurial* (Schute, 2004) en adoptant des pratiques intrapreneuriales au niveau de ses missions, son organisation, sa structure, sa culture et sa stratégie (Clark, 1998; Zaharia et Gilbert 2005). Ainsi, en plus de ces facteurs inhérents de l'environnement interne de l'université, nous étudions également ceux inhérents de son environnement externe tels que le partenariat université/entreprise, les relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises et leurs rôles dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

## Problématique et motivations de la recherche

La revue de la littérature nous a permis de tirer respectivement des enseignements théoriques et pratiques:

**Des enseignements théoriques**:

- Insuffisance de recherches traitant et conceptualisant l'esprit entrepreneurial.
- Nécessité de clarifier des thématiques très importantes (université entrepreneuriale et orientation entrepreneuriale) qui sont peu abordées et/ou mal définies.
- Peu d'études qui intègrent des facteurs à la fois issus de l'environnement interne et externe de l'université pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.
- Faiblesse, voire absence de nombre de publications portant sur le développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial dans les universités tunisiennes.

**Des enseignements pratiques :**

- Problème d'insertion professionnelle de jeunes diplômés.
- Persistance du chômage des jeunes diplômés malgré l'existence d'un cadre favorable à l'entrepreneuriat.
- Absence dans les universités d'une politique pertinente pour le développement de l'entrepreneuriat.
-

**Les constats et les insuffisances relevés semblent justifier d'une part, l'importance de conceptualiser l'esprit entrepreneurial et, d'autre part, la pertinence d'une étude générale visant à identifier les facteurs permettant de le développer à l'université.**

**Ainsi, l'originalité de notre modèle conceptuel sera d'intègrer plusieurs facteurs (académiques et non académiques, faisant partie à la fois de l'environnement interne et externe de l'université) qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial. De plus, ce modèle conceptuel sera enrichi par une étude empirique sur les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial dans les universités tunisiennes.**

A ce jour, nous pouvons déplorer qu'il n'existe presque aucune analyse détaillée pour traiter cette problématique, à l'exception d'une étude portant sur les perspectives du développement de l'esprit entrepreneurial dans les Ecoles de Gestion et les Ecoles d'Ingénieurs réalisée par l'ISG et l'ENIT en collaboration avec l'Université Paris- Dauphine et EM Lyon en 2000 et traitant surtout l'enseignement de l'entrepreneuriat.

**Deux questions** fondamentales se posent:

- Comment peut-on conceptualiser l'esprit entrepreneurial?
- L'université peut-elle développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?

D'après les propos de Usunier et Al (2000) *« pour qu'une question de recherche soit pertinente, il faut qu'elle réponde à une demande sociale et qu'au moins elle contribue à améliorer la connaissance soit en proposant un développement théorique nouveau soit en proposant des suggestions pour l'action managériale ».*

L'engouement pour le choix de ce sujet, s'explique par des raisons théoriques, pratiques et personnelles.

**Sur un plan théorique :**

Dans ce travail, d'une part, nous visons à **combler le déficit de connaissances sur l'esprit entrepreneurial**. D'autre part, nous proposons de **contribuer à l'étude de la relation université et entrepreneuriat** (Schmitt, 2006) à travers **l'étude des facteurs qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université** et **la clarification des concepts de l'université entrepreneuriale et de l'orientation entrepreneuriale de l'université.**

**Sur le plan pratique :**

Notre contribution se veut également tourner vers la pratique car selon Bruyat (1993, p165): «*il est essentiel que l'objet de recherche soit pertinent avec la réalité d'une demande sociale c'est-à-dire qu'il recouvre un champ d'intervention naturel pour les acteurs susceptibles d'être les utilisateurs de cette recherche*».

**Sur le plan personnel :**

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une continuité d'un travail antérieur portant sur les défis et les nouvelles missions de l'enseignement supérieur dans un contexte de plus en plus dynamique et instable. En l'occurrence, intégrer l'entrepreneuriat est une piste importante d'adaptation et d'ajustement pour l'université dans cette nouvelle donne.

**Architecture de la recherche**

D'après Koeing (1993, p5) «*pour apprécier une recherche à sa juste valeur, il est indispensable de tenir compte des options qui la fondent*». De ce fait, nous avons décidé dès l'introduction de nous positionner épistémologiquement et méthodologiquement, en définissant de manière conjointe et concrète le paradigme et la méthode à utiliser dans notre recherche.

## 1/ Positionnement épistémologique

La «*réflexion épistémologique s'impose à tout chercheur soucieux d'effectuer une recherche sérieuse car elle permet d'assoir la validité et la légitimation d'une recherche* » (Thiétart, et al. 1999, p13).

En sciences de gestion, la recherche se caractérise par la multiplicité des positions épistémologiques (positivisme, interprétativisme, constructivisme).

Pour les positivistes, la réalité existe en soi : c'est une essence et *évidence sensible* (c'est l'hypothèse ontologique toute proposition décrit effectivement la réalité est considérée comme vraie). Elle est exogène à l'observateur. Ce dernier est posé en extériorité par rapport à la situation observée (Deslauries, 1991). Alors, le monde social ou matériel est ainsi extérieur à la cognition individuelle de l'objet, et *l'observation de l'objet réel par l'observant ne modifie ni l'objet réel ni l'observant* (Thiétart, et al, 1999, p17) (c'est l'hypothèse de l'objectivité). En l'occurrence, le projet du chercheur est de découvrir le plan de « *câblage* » ou les régularités par tous les moyens scientifiques acceptables.

Or, dans les paradigmes rivaux (interprétativiste et constructiviste), la réalité reste inconnaissable dans son essence puisque, on n'a pas la possibilité de l'atteindre directement. Les constructivistes radicaux vont même affirmer que la réalité n'existe pas : elle est inventée.

Les constructivistes modérés et les interprétativistes ne rejettent ni n'acceptent l'hypothèse d'une réalité en soi mais, considère qu'elle ne saura jamais indépendante de l'esprit de la conscience de celui qui observe et expérimente. Par conséquent, la réalité (l'objet) est dépendante de l'observateur (sujet). Elle est appréhendée par l'action du sujet qui l'expérimente, on parle dans ce cas, de l'hypothèse phénoménologue par opposition à l'hypothèse ontologique ce qui revient à considérer qu'il n'y a pas de connaissance objective de la réalité: on ne peut la présenter (constructivisme modéré et interprétativisme) voire la construire (constructivisme radicale) (Thiétart et al, 1999).

Face à cette opposition traditionnelle entre les deux paradigmes, le champ de l'entrepreneuriat se trouve confronté au dilemme suivant :

« *Utiliser un paradigme qui a fait ses preuves, mais qui ne semble pas convenir à ce domaine : il sera tenté de rechercher des questions pouvant être traitées dans cette perspective ;*

*Tenter d'utiliser le paradigme constructiviste balbutiant en espérant produire des formules utiles pour les acteurs sans toutefois être certain de leur possible opérationnalisation (système expert, réseau neuronique, image de synthèse) et leur valeur scientifique* » (Bruyat, 1993, pp149-150).

Face à ce dilemme, et à l'instar de plusieurs chercheurs en entrepreneuriat, nous avons opté pour une approche aménagée, qui concilie les deux approches rivales, car nous considérons que cette opposition apparente entre ces deux approches cache une complémentarité. Elles peuvent s'enrichir mutuellement.

**Vers une « *approche aménagée*»**

Il semble difficile d'affirmer, à l'instar des positivistes radicaux, que les données mesurent une réalité indépendante à la fois du chercheur et du répondant donc une réalité objective.

En effet, il apparaît difficile d'envisager la neutralité du chercheur vis-à-vis de la donnée collectée. Mbengue et Vandangeon- Dermez (1999) montrent par exemple, que le simple fait d'interroger une personne sur une opinion peut susciter la création d'une opinion chez cette personne alors qu'au préalable elle n'en avait pas.

De plus, lors de la formulation des questions, le chercheur fait intervenir de façon consciente ou inconsciente ses propres présupposés, son idéologie, son cadre de pensée et peut ainsi induire les réponses.

Un autre problème résulte du fait que la matière étudiée en management est non seulement « mouvante » mais aussi « pensante » : *« elle nous contribue des intentions qui peuvent être ne sont pas les nôtres, mais qui vont conditionner la manière dont elle va nous parler, ce qu'elle va nous montrer ou de nous cacher »* (Baumard et Ibert, 1999, cité par Emin, 2003 p 35). Alors, même si le chercheur « *s'efforce de mettre en œuvre un certain nombre de tactique pour parvenir à la neutralité, qu'il paraît difficile d'affiner le caractère purement objectif des données collectées* » (Emin, 2003, p41).

Notre subjectivité a pu intervenir dans le choix des questions et dans la formulation de guide d'entretien. De plus, dans notre sujet, il est extrêmement difficile de parler d'objectivité notamment dans l'analyse du contenu des entretiens et leurs interprétations.

En ce sens, nous ne pouvons pas affirmer que nos données sont froides (Mbengue et Vandangean, 1999) même si nous soulignons que la réalité existe et n'est pas inventée.

En outre, le paradigme positiviste est régi par un déterminisme absolu: *« l'ordre individuel est subordonné à l'ordre social et l'ordre social est lui-même subordonné à l'ordre vital et celui-ci à l'ordre matériel* » (Kremer- Marietti, 1993, p 43, cité par Girod –Séville et Perret, 1999 et Emin, 2003, p 37). Et de ce fait, l'homme n'est que le produit d'un environnement qui le conditionne « *il ne peut agir il est agi* ». Ce déterminisme exclut toute idée d'autonomie chez les individus, exclut l'individualisme, exclut la finalité et exclut le sujet. D'autant plus, « *l'objet étudié ne peut pas avoir d'intentions opérantes puisque la causalité n'est que téléologique* » (Bruyat, 1993, cité par Emin 2003, p 37). Ce qui est inapproprié dans le domaine de l'entrepreneuriat: comment peut-on parler d'un entrepreneur sans lui accorder une marge de liberté et comment peut-on parler d'un entrepreneur dépourvu d'intentions? Pour Bruyat (1993, cité par Emin, 2003, p37), «*le créateur est démiurge car il est dieu en tant que constituant et créateur* ».

D'un autre côté, selon Verstraete (1997, p47), « *outre, les prédispositions potentielles à l'entrepreneuriat et l'inhérent processus de socialisation qu'engendre toute recherche d'identité dans le monde social, il existerait un certain nombre de facteurs cognitifs propres à l'individu qui le conduisent à créer effectivement une finalité* »: ce modèle n'exclut ni les déterminismes du type individuel ni ceux du système global mais, souligne le fait que les comportements ne résultent complètement de déterminisme mais, d'une intention stratégique de l'acteur. Alors, les individus ne sont ni totalement déterminés ni totalement libres (Emin, 2003, pp37-38).

L'objet de la recherche étant l'esprit entrepreneurial, le porteur de cet esprit doit se doter d'une liberté, d'une prise d'initiative et de risque, et d'une créativité. Toutefois, si nous visons à démontrer qu'il existe divers facteurs qui peuvent stimuler le développement de cet esprit (enseignement, culture, famille, etc.), alors, notre objet de recherche est à la fois dynamique et déterminé (le produit d'un environnement qui le conditionne).

**Objectif de la recherche**

Pour David (1999) en sciences de gestion, la réalité existe mais, elle est construite de deux manières :

**Construction mentale**: la réalité est construite dans nos esprits parce que nous n'en avons que des représentations.

**Construction concrète** : la réalité est construite par les différents acteurs et les chercheurs.

Les différentes combinaisons des objectifs et des démarches de recherche peuvent être présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 1:** Cadre intégrateur pour la recherche en management

| Objectif | | Construction mentale de la réalité | Construction concrète de la réalité |
|---|---|---|---|
| Démarche | Partir de l'observation des faits | Observation, participante ou non<br>Elaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié.<br>(I) | Recherche-action<br>Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative.<br>(II) |
| | Partir d'un projet de transformation ou d'une situation idéalisée | Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion<br>Elaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement, sans lien direct avec le terrain.<br>(III) | Recherche intervention<br>Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus au moins défini.<br>(IV) |

**Source** : David, (2005)

**Notre objectif de recherche se situe dans la case I :**

Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'une construction mentale de la réalité puisque, nous visons à élaborer un modèle conceptuel des facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.

**2/ Positionnement méthodologique**

Les deux principales méthodes de recherche en sciences de gestion sont la méthode qualitative et la méthode quantitative. La recherche quantitative perçoit généralement la

science comme une vérité objective alors que, la recherche qualitative la ramène à une expérience vécue et à un phénomène subjectif. Entre ces deux méthodes, s'est établie une rupture de plus en plus profonde.

De façon générale, la méthode de recherche quantitative part du postulat que les observations empiriques sont des représentations partielles ou impures des principes théoriques sous-jacentes (Curchod, 2003). La plupart de cette stratégie vise à tester des hypothèses issues des théories et des objectifs préalablement définis. Lorsqu'on applique des méthodes quantitatives, on utilise souvent des estimations numériques et des inférences statistiques obtenues d'un échantillon représentatif d'une population «réelle» plus vaste (Thiétart et al, 1999; Curchod, 2003).

Néanmoins, la méthode de recherche qualitative part du postulat, que les entités (objets) sont distinctes qu'il faut comprendre dans leur globalité et leur complexité. Cette méthode fait habituellement appel à des descriptions narratives et à des comparaisons continues pour comprendre les populations ou les situations étudiées. En conséquence, la recherche quantitative est le plus souvent perçue comme une méthode consistant à établir des relations causales dans des conditions normalisées (contrôlées). Inversement, la recherche qualitative est généralement considérée comme une méthode qui vise à mieux comprendre un phénomène naturel (non contrôlé) (Thiétart et al, 1999 ; Curchod, 2003).

Ces deux méthodes de recherche sont le plus souvent associées respectivement à des approches déductives et inductives. La démarche déductive consiste à partir d'une théorie connue et à la vérifier, généralement en tentant de confirmer ou d'infirmer une hypothèse préalablement définie à l'aide de preuves. La démarche inductive part d'observations pour aboutir normalement à une nouvelle hypothèse ou théorie.

Toutefois, il convient de signaler, qu'il existe d'autres méthodes de recherche dites aménagées essayant de concilier entre les deux méthodes évoquées. Et, *« cette opposition constitue les deux extrémités d'un axe de références allant des études sur de très grands échantillons aux études d'un ou de quelques cas »* (De Meur et Rihaux; 2002).

**Nous pensons, pour notre part, opter pour une méthodologie classique: la méthode qualitative qui nous semble bien adaptée à notre question de recherche, car on est dans le cadre d'une recherche exploratoire visant à construire un objet théorique**.

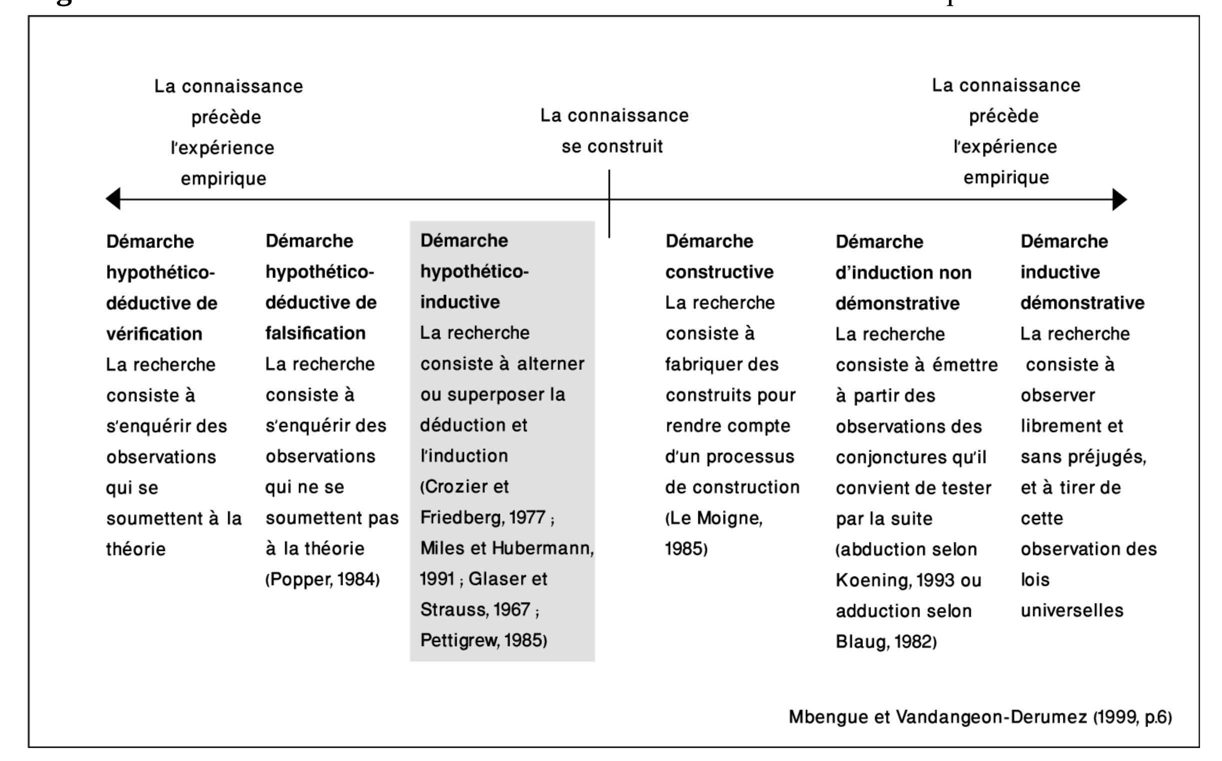
En l'occurrence, Fayolle (2000a) considère que «*la priorité doit être donnée aujourd'hui au développement des méthodes et des théories inductives ancrées dans des terrains de recherche rigoureusement sélectionnées et construites sur l'accumulation d'observations effectuées au cœur des processus entrepreneuriaux* ». D'autant plus que les méthodes quantitatives introduisent toujours un certain nombre d'hypothèses simplificatrices or, soulignons que dans notre recherche, nous visons une **description plus fine et une compréhension plus profonde des facteurs qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université**. Ainsi, la méthode qualitative permet **la connaissance d'un environnement institutionnel** ou social (en l'occurrence: les universités) (Bares et Caumont, 2004).

En outre, Schneider (2004) invite à dépasser les stéréotypes fréquents avancés sur le concept de méthode qualitative qui prétendent que cette dernière est synonyme d'une *description simple* ou étude de cas descriptive sans prétention théorique et ainsi, synonymes pour analyse des *questions ouvertes*. Il considère qu'il est difficile de « *faire de bonnes analyses qualitatives que des analyses quantitatives simples* ». De plus, dans le cas de peu de

théorie préalable, la méthode qualitative nécessite l'ouverture d'esprit avec la possibilité d'attaquer un nouveau sujet (c'est notre cas). Dans une veine similaire, Gavard Perret (2006) considère que la méthode qualitative exploratoire est plus complexe que la méthode quantitative. D'ailleurs, l'analyse des données qualitatives est ***un exercice intellectuel d'imagination et de créativité.*** Or, nous visons dans notre étude à débusquer chez les étudiants la créativité, la prise d'initiative, l'innovation, etc., alors, nous devons en faire preuve dans notre méthode de recherche. Cette dernière doit être cohérente avec l'objectif visé.

Par ailleurs, en faisant recours à la classification de Mbengue et Vandangeon-Derumez, (1999) pour l'étude de la relation entre la théorie et les observations théoriques nous nous positionnons dans une démarche hypothético-inductive.

**Figure 1:** Etude de la relation entre la théorie et les observations théoriques




En effet, notre recherche consiste à superposer la déduction et l'induction. Plus précisément, d'une part, nous avons commencé par une revue de la littérature sur l'esprit entrepreneurial et les facteurs de son développement à l'université. Cette analyse théorique nous a conduits à formuler des propositions de recherche et élaborer par la suite un modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.

D'autre part, pour opérationnaliser ces propositions et affiner notre modèle conceptuel de recherche, nous avons opté pour une étude exploratoire.

Bref le tableau ci-dessous permet de synthétiser notre position épistémologique et méthodologique.

**Tableau 2:** Vue synthétique de notre position épistémologique et méthodologique

| | |
|---|---|
| Rapport entre le chercheur et le terrain | - Observation |
| Objectif | - Elaborer un modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université et l'adopter à l'université tunisienne. |
| Relation entre la théorie et le terrain observé | - hypothético-inductive |
| Mode de collecte de données | Entretiens semi-directifs |
| Méthode générique de collecte et de traitement des données | - Analyse de contenu |
| Perspective | - Approche aménagée |
| Espace d'observation | - Universités |

**Source**: Fayolle (2000).

**<u>Plan de la recherche</u>**

Cette recherche est structurée autour de sept chapitres. Les sept chapitres sont reliés et ne suivent pas un ordre de présentation aléatoire. En effet, ils sont interliés: chaque chapitre élargit la perspective avancée par le chapitre précédent et examine des questions de recherche liées. Nous regroupons les chapitres en deux groupes par rapport aux axes de recherches proposés. Les chapitres 1,2 et 3 ont pour finalité de nous permettre de nous positionner dans le champ de l'entrepreneuriat et de conceptualiser l'esprit entrepreneurial. Et dans les chapitres 4,5, 6 et 7, nous présentons les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université et notamment à l'université tunisienne.

Nous présentons en détail les chapitres ainsi:

Dans **le premier chapitre,** nous donnerons dans un premier lieu, un panorama sur l'origine et le champ de l'entrepreneuriat. Et dans un second lieu, nous présenterons notre conception de l'entrepreneuriat (l'entrepreneuriat est vu comme une mentalité, une option de carrière possible et un domaine d'enseignement et d'éducation). Ainsi, pour mieux appréhender l'esprit entrepreneurial, nous cernerons sa place dans le processus entrepreneurial.

**Le deuxième chapitre,** nous amènera à appréhender d'une part, les enjeux de développement de l'esprit entrepreneurial et de l'entrepreneuriat et, d'autre part, les facteurs (agents de socialisation) permettant de les stimuler.

Dans **le troisième chapitre**, nous présenterons d'abord, notre contribution à la définition de l'esprit entrepreneurial en nous inspirant des différentes théories et modèles issus de l'entrepreneuriat. Ensuite, nous définirons ces composantes (attitudes et sentiments de compétences). Enfin, nous aborderons les moyens utilisés pour leur mesure.

**Le quatrième chapitre** sera consacré, dans un premier temps, à l'étude de la transformation de l'université et de ses missions. Et dans un second temps, nous soulignerons le besoin de l'université d'évoluer vers une université entrepreneuriale en adoptant une orientation entrepreneuriale.

**Le cinquième chapitre** sera consacré à l'étude des facteurs (de l'environnement interne et externe de l'université) de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.

**Le sixième chapitre** sera consacré à une étude descriptive de l'enseignement supérieur tunisien et ses efforts pour la promotion de l'entrepreneuriat.

**Le septième chapitre** est une enquête qualitative qui vise à tester les propositions: d'une part nous décrirons et argumenterons la méthodologie empirique utilisée: en détaillant la collecte des données, le choix des interviewés, le déroulement de l'enquête et l'analyse du contenu. Nous présenterons et nous interpréterons ensuite les résultats. Nous arrivons ainsi à l'amélioration de notre modèle conceptuel portant sur les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.

Le tableau suivant offre une vision générale sur les sept chapitres composant la thèse.

**Tableau 3:** Vision générale sur les chapitres de notre thèse

| Axes de recherche | Intitulés et principaux objectifs des chapitres |
|---|---|
| Conceptualisation de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial | **Chapitre I: Positionnement de notre recherche dans le champ de l'entrepreneuriat**<br>-Donner une esquisse sur l'entrepreneuriat, origines et champ;<br>-Présenter notre approche de l'entrepreneuriat ;<br>-Appréhender et positionner l'esprit entrepreneurial dans le processus entrepreneurial. |
| | **Chapitre II : Enjeux liés au développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial**<br>-Présenter les raisons de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial ;<br>-Souligner l'importance de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial ;<br>-S'interroger sur le rôle des facteurs de socialisation dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. |
| | **Chapitre III: Conceptualisation de l'esprit entrepreneurial**<br>-Définir l'esprit entrepreneurial ;<br>-Appréhender mieux les composantes de l'esprit entrepreneurial à travers la mobilisation des modèles et des théories<br>-Présenter des méthodes de mesure des composantes de l'esprit entrepreneurial. |
| Université, entrepreneuriat et esprit entrepreneurial | **Chapitre IV : Mutations de l'université : vers une université entrepreneuriale**<br>-Donner un aperçu sur les origines et les missions traditionnelles de l'université;<br>-Déterminer les impacts de mutations environnementales sur l'université;<br>-Souligner l'importance de l'évolution des missions de l'université;<br>-Définir qu'est ce qu'une université entrepreneuriale;<br>-Déterminer les facteurs de création et de développement de l'université entrepreneuriale;<br>-Définir qu'est ce qu'une orientation entrepreneuriale de l'université. |
| | **Chapitre V : Facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université**<br>-Présenter et souligner le rôle des facteurs de l'environnement universitaire interne dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial;<br>-Présenter et souligner le rôle des facteurs de l'environnement universitaire externe dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. |
| | **Chapitre VI: Etude descriptive de l'enseignement supérieur tunisien et promotion de l'entrepreneuriat**<br>-Donner un aperçu général sur l'enseignement supérieur tunisien;<br>-Présenter le contexte tunisien et son influence sur l'enseignement supérieur tunisien;<br>-Présenter les efforts entrepris par l'enseignement supérieur tunisien pour la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. |
| | **Chapitre VII : Etude empirique : Facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial dans l'enseignement supérieur tunisien**<br>-Décrire et argumenter la méthodologie empirique utilisée; |

| | |
|---|---|
| | -Présenter et interpréter les résultats. |

# CHAPITRE I:

# POSITIONNEMENT DE NOTRE RECHERCHE DANS LE CHAMP DE L'ENTREPRENEURIAT

## Introduction

L'entrepreneuriat est un phénomène hétérogène dont les manifestations sont multiples. D'ailleurs *« Il n'ya pas de consensus sur une théorie de l'entrepreneuriat encore moins sur une définition univoque. L'état de l'art fait apparaître de nombreuses acceptations et une profusion des thématiques où prennent place des notions et des concepts qui ne peuvent fonder la spécificité de l'entrepreneuriat »* (Verstraete, 2001). Illustrant ces propos, Kirby (1971) a comparé la quête conceptuelle de l'entrepreneuriat à la chasse de l'animal mythique l'effalump. Dans cette même veine, Brazeal et Herbert (1999) ont décrit cette quête en référence à la métaphore de l'éléphant[3] (cité par Emin, 2003, p47).

Par ailleurs, puisque le débat n'est pas encore tranché sur une définition de ce qu'est le domaine de l'entrepreneuriat (Brazeal et Herbert, 1999; Shane et Venkataraman, 2000; Low, 2001); il est de la responsabilité du chercheur de fournir une définition précise en rapport avec une problématique particulière (Fayolle, 2003b).

La notion d'entrepreneuriat, objet équivoque et polysémique, doit être abordée minutieusement dans un triple souci: de définition, de clarification et d'appréhension.

Mais, est-il possible de traiter ce phénomène sans clarifier comment il a émergé? Quelles sont ses origines historiques? Sans se référer aux différentes théories et approches qui tentent de le définir chacune à partir de ses prémisses. Et, sans mettre le point sur le courant d'analyse dont nous nous inscrivons. Est-il inutile de s'attarder sur la délimitation de son champ ainsi que sur sa signification afin de délimiter notre champ de recherche?

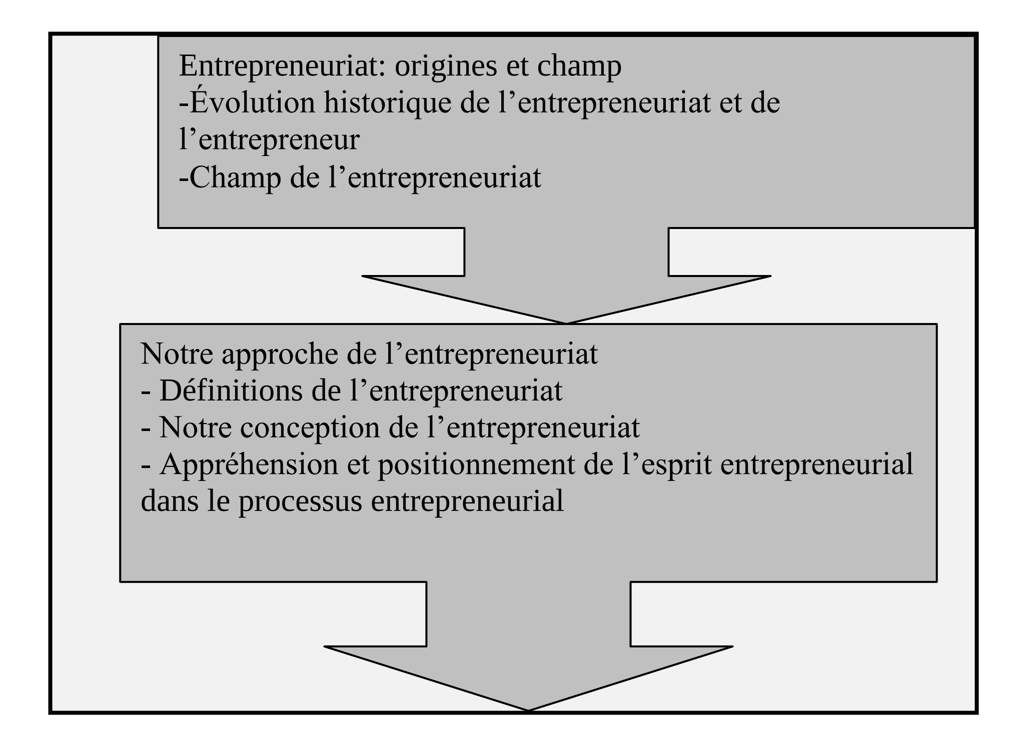
Le présent chapitre a pour objectif de positionner notre recherche dans le champ de l'entrepreneuriat.

A cette fin, tout d'abord, une lecture de l'évolution historique de l'entrepreneur et de l'entrepreneuriat et du champ de ce domaine sera effectuée en se référant aux différentes théories et approches (approches économiques, approches démographiques, théories culturelles, courant de l'écologie des populations). Ensuite, nous donnerons notre conception de l'entrepreneuriat en tant qu'alternative de carrière possible, une valeur éducative et une mentalité et un état d'esprit. Enfin, nous positionnerons l'esprit entrepreneurial au sein du processus entrepreneurial.

---

[3] L'éléphant et les six aveugles est une fable hindoue. Les six aveugles n'avaient aucune idée de ce qu'était un éléphant. Ils décédèrent de le toucher. Chacun formula une définition qui corresponda à la partie qu'il avait pu toucher. Chacun est à la fois tort et raison (Bruyat, 1993, p53). Les chercheurs en entrepreneuriat sont assimilés à ces aveugles puisqu'ils sont incapables de voir le phénomène entrepreneurial dans toute sa totalité.

**Figure 2:** Cheminement suivi dans le chapitre I




## Section 1: Entrepreneuriat, Origines et champ

Dans cette section, nous donnerons un aperçu général sur l'évolution historique de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur puis, nous présenterons le champ (contexte, acteur et processus) de l'entrepreneuriat à partir des différentes approches et théories (approches économiques, approches démographiques, théories culturelles, courant de l'écologie des populations, etc.).

### 1/ Evolution historique de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur

Il est intéressant de parcourir l'Histoire pour voir comment a été peu à peu défini l'entrepreneur et quel rôle chaque époque lui assignait .En effet, divers auteurs (Laurent, 1989; Afou, 1991; Boutillier et Uzunidis, 1999, etc.) ont étudié comment l'image de l'entrepreneur s'est construite au cours du temps :

Au moyen âge, le terme entrepreneur servirait à décrire une personne qui gérait de vastes chantiers de production. Dans ce cas, il ne prenait pas de risque mais se contentait de gérer le chantier en utilisant les ressources qui lui étaient fournies. Le clerc, c'est la personne chargée de grands travaux d'architecture tels que: les châteaux et fortifications, cathédrales, édifices publics, etc. (Boutillier et Uzunidis, 1999).

**Au XVI siècle**, le terme entrepreneur se référait à quelqu'un qui engage et dirige une activité militaire.

**Au XVII siècle** est apparu le concept de risque lié à la notion d'entrepreneur. Ce dernier entretenait une relation contractuelle avec les pouvoirs publics pour exécuter un service ou un bâtiment. Toutefois, le prix de contrat étant fixe et tout gain ou perte qui en résultait doit être assumé par l'entrepreneur. C'est au début de ce siècle que les premières théories de l'entrepreneuriat ont été élaborées. L'entrepreneur est représenté comme un preneur de risques et détecteur d'opportunités: il achète les matières premières, les transforme et les revend à quelqu'un d'autre. En effet, le dictionnaire universel du commerce, publié à Paris (1723), donne aux mots entreprendre, entreprise et entrepreneur les sens suivants:

-**Entreprendre:** c'est se charger de la réussite d'une affaire, d'un négoce, d'une manufacture, d'un bâtiment, etc.

- **Entreprise**: se dit des ouvrages que les maîtres d'une affaire, d'une communauté de quelques arts ou métiers font sans avoir droit de les faire, et lorsqu'ils appartiennent aux maîtres d'un autre corps.

-**Entrepreneur**: celui qui entreprend un ouvrage, une manufacture, une entreprise de bâtiments.

- **Au XVIII siècle,** une distinction claire a été faite entre l'entrepreneur et le fournisseur de capitaux. Ce dernier est la raison d'être des professionnels du capital risque contemporain. Le spécialiste du capital risque est un professionnel de la gestion financière qui investit en plaçant à risque une masse de fonds propres dans le but d'obtenir le taux élevé de rendement du capital investi.

**Au XIX siècle et au début XX siècle,** on confondait entre entrepreneur et manager: l'entrepreneur organise et fait fonctionner une entreprise en vue de réaliser un profit. Il s'investit tout en apportant son argent, son savoir faire, son savoir d'être, ses talents, etc. Il assume toutes les charges inhérentes à l'activité de l'entreprise (achat des machines, paiement du personnel, etc.). Il est ainsi responsable de toute perte ou gain. Le reliquat net des recettes annuelles de l'entreprise après paiement des coûts lui reste (Ely et Hess, 1937).

**Au milieu du XX siècle** est apparue la notion selon laquelle l'entrepreneur est un innovateur: il crée un nouveau produit ou quelque chose de différent possédant une valeur. Il lui consacre le temps et le travail nécessaire. Et, il assume les risques financiers et sociaux (Hisrich, 1988), et en contrepartie sa rétribution peut être pécuniaire ou personnelle.

**Tableau 4 :** Evolution de la théorie de l'entrepreneuriat et du mot entrepreneur[4]

| |
|---|
| **Moyen Age**: acteur (action guerrière) et personne responsable de grands chantiers de production. |

[4] La source: Robert D.Hisrich, "entrepreneurship et intrapreneurship: Methods for Creating New Companies That Have an Impact on the Economic Renaissance of Area", in Entrepreneurship, Intrapreneurship, and Venture Capital, Edition, Lexington , 1988, p96.

| |
|---|
| **XVII siècle**: personne qui supporte les risques de profit ou de perte dans un contrat à prix fixe avec les pouvoirs publics. |
| **1725**: Richard Cantillon -distinction de la personne qui prend les risques et de celle qui fournit les capitaux. |
| **1797**: Beaudeau -la personne qui supporte les risques, qui prévoit, supervise, organise et possède. |
| **1803**:Jean-Baptiste Say- les profits de l'entrepreneur sont distincts des profits du capital. |
| **1876**: Francis Walker -distinction entre les bailleurs de fonds qui reçoivent un intérêt et ceux dont le profit est dû à leurs compétences de gestionnaire. |
| **1934**: Joseph Schumpeter -l'entrepreneur est un innovateur, il met en œuvre une technologie inédite. |
| **1964**: Peter Druker- l'entrepreneur maximise les opportunités. |
| **1975**: Albert Shapero- l'entrepreneur prend une initiative, organise des mécanismes socio-économiques et accepte le risque de l'échec. |
| **1980**: Karl Vesper- les économistes, les psychologues, les praticiens de l'entreprise et les hommes politiques ne voient pas l'entrepreneur de la même façon. |
| **1983**: Gifford Pinchot- l'intrapreneur est un entrepreneur au sein d'une organisation préexistante. |
| **1985**: Robert Hisrich- l'entreprenance est le processus qui consiste à créer quelque chose de différent et possédant une valeur, en lui consacrant le temps et le travail nécessaires, en assumant les risques financiers, psychologiques et sociaux correspondants et à en recevoir les fruits sous formes de satisfaction pécuniaire et personnelle. |

**Source:** Hisrich (1988)

Nous remarquons que l'évolution du vocable lui-même illustre en grosse celle de la théorie de l'entrepreneuriat. Toutefois, il est à signaler aussi que le concept a évolué avec la complexification de l'activité économique.

## 2/ Champ de l'entrepreneuriat

Un survol sur la littérature foisonnante de l'entrepreneuriat débouche sur une confusion et une complexité quant à la définition de l'entrepreneuriat: c'est un phénomène hétérogène, complexe et équivoque. Il n'existe pas une définition unique, dans la mesure où nombreuses disciplines et méthodologies ont été mobilisées pour l'appréhender sous différents angles.

Malgré, la diversité des écoles de pensée et notamment les façons de traiter cet objet polysémique, il est toutefois possible de surmonter ces difficultés et de dissiper toute ambiguïté liée à la définition de l'entrepreneuriat. Alors, nous avons choisi d'aborder le champ de l'entrepreneuriat à partir de trois approches5 qui peuvent ensemble cerner ce phénomène et lui offrir une lecture globale (Danjou, 2002).

Ces trois approches sont :

1-le contexte
2-l'acteur
3-l'activité ou le processus

Elles présentent une réponse à trois questions formulées par Stevenson et Jarllio (1990):
What on Earth is he doing…?
Why on Earth is he doing…?
How on Earth is he doing…?

[5] Nous nous sommes largement inspirés d'un travail réalisé par Danjou (2002) où elle a distingué trois angles d'approches de l'entrepreneuriat: l'acteur, l'action et le contexte.

## 2-1 Contexte

Maints travaux issus généralement de différentes disciplines telles que l'économie, la sociologie et l'anthropologie ont traité les conditions nécessaires pour stimuler l'entrepreneuriat ainsi que l'impact des activités entrepreneuriales sur le développement économique.

### 2-1-1 Approches économiques

Les gens œuvrant dans le monde de l'entrepreneuriat attribuent son origine à la science économique: les économistes sont les pionniers dans ce domaine à l'instar de Cantillon, JB Say, Schumpeter, etc. Néanmoins, ces auteurs se sont intéressés tant à l'économie qu'à l'entrepreneur: c'est vrai qu'ils l'ont évoqué mais, de façon fort marginale en tant que fonction économique et en tant qu'acteur qui joue un rôle déterminant dans le développement économique. Pour mieux cerner l'approche économique de l'entrepreneuriat, il convient de mettre en évidence les contributions des économistes dans ce domaine.

Cantillon : 1680-1733

Qualifié de père de l'entrepreneuriat (Filion, 1998), Richard Cantillon fut le premier qui a constitué la « charpente » de l'entrepreneuriat: il a présenté la fonction de l'entrepreneur et son importance dans le développement économique.

Ayant introduit l'incertitude dans la vie économique, Cantillon voyait de ce fait, l'entrepreneur comme une personne qui prend du risque et fixe les prix : « *à ses yeux les négociants, fermiers, artisans et autres exploitants individuels achètent à un prix certain et vendent à un prix incertain leurs activités comportant donc un risque* » (Hebert, 1982) parce qu'ils ne peuvent pas prévoir la quantité de la consommation.

Outre, la fonction d'assomption de risque de l'entrepreneur, ce dernier doit se doter des capacités de compréhension et d'anticipation dans un environnement imprévisible et incertain.

De ce fait, l'entrepreneur est celui qui assume le risque et l'incertain. Il s'engage de « *façon ferme vis-à-vis d'un tiers sans garantie de ce qu'il peut en attendre* ».

Jean Baptiste Say 1767-1832

C'est le deuxième économiste qui s'est beaucoup intéressé aux activités de l'entrepreneuriat (Filion, 1997). L'entrepreneur est un preneur de risques qui investit son propre temps et argent et coordonne des ressources pour produire des biens. Il prolonge l'analyse de Cantillon et l'entend à la production et la répartition de la richesse. L'entrepreneur de Say se situe entre le travail d'exécution de l'ouvrier et le travail de recherche du savant: « *il met à profit les facultés les plus élevées et les plus humbles de l'Humanité. Il reçoit les directions du savant et les transmet à l'ouvrier* » (Boutillier et Uzunidis, 1999.).

Il s'en suit une distinction entre trois sortes d'opérations industrielles: les recherches du savant, les applications de l'entrepreneur et l'exécution de l'ouvrier.

Les recherches du savant → les applications de l'entrepreneur →l'exécution de l'ouvrier.

J.A Schumpeter 1883-1950

C'est un théoricien novateur voire « *hétérodoxe* » qui occupe une place importante dans l'école autrichienne, ainsi que dans la grande famille des économistes néoclassiques. Il est considéré comme le premier auteur qui a présenté un système rigoureux où l'entrepreneur est un acteur principal de développement économique (Béchard, 1996).

Il analyse l'économie en terme dynamique et non statique. Il s'efforce à expliquer comment une économie en état d'équilibre peut passer à l'état d'évolution sans qu'elle soit soumise à des facteurs exogènes (tels que des changements dans les conditions naturelles et les données sociales extraordinaires). Alors, ce sont les facteurs endogènes qui sont responsables de l'évolution économique. Le moteur de cette évolution est l'innovation. De ce fait, l'entrepreneur de Schumpeter est un héro qui prend du risque pour innover et pour réaliser de nouvelles combinaisons de moyens de production.

Il existe cinq types de combinaisons productives (Hamper et Rowel, 1952): «*la fabrication d'un nouveau bien ; l'introduction d'une méthode de production nouvelle ; l'ouverture de nouveaux débouchés ; la conquête d'une source nouvelle de matière première ou de produits semi œuvrés et la réalisation d'une nouvelle organisation* ». Alors, être entrepreneur c'est d'abord aller à l'encontre de statu quo économique.

Et selon Schumpeter (1928), « *l'essence de l'entrepreneuriat se situe dans la perception et l'exploitation de nouvelles opportunités dans le domaine de l'entreprise [...] cela a toujours à faire avec l'opportunité d'un usage différent des ressources nationales qui sont soustraites de leur utilisation naturelle et sujettes à de nouvelles combinaisons* » (cité par Filion, 1997).

Pour lui, l'innovation est un mouvement cyclique qui se développe en deux phases : une phase de prospérité et une phase de dépression :

- **Une première phase de prospérité** est une période de diffusion des innovations et de création de nouvelles techniques et des produits qui se substituent aux anciens. Ce qui provoque, par conséquent, un bouleversement des structures économiques. Certaines entreprises sont capables de s'adapter et d'autres ne le sont pas. Et, vu l'apparition d'un nouveau produit, la demande de leurs produits diminue et leurs coûts de production augmentent. Ainsi, elles accumulent les pertes et commencent à se rétrécir voire à disparaître.

- **Une deuxième phase de dépression** est un *« processus normal de résorption et de liquidation de l'économie* » (Casson, 1982). La nouvelle vague de l'innovation est terminée, la concurrence a totalement éliminé les avantages dont avaient profité les entreprises innovantes. Pour relancer l'économie, une nouvelle phase de prospérité ou d'innovation doit être lancée. L'expression qui traduit bien ces deux phases c'est *la création-destructive*: les produits anciens et obsolètes sont remplacés par d'autres plus neufs. De là, l'élaboration de nouvelles combinaisons est un processus discontinu et par conséquent nous ne pouvons pas trouver un entrepreneur de façon permanente.

Toutefois il convient de signaler que Schumpeter n'est pas le seul auteur qui a centré son analyse sur l'innovation, nous trouvons aussi Clark (1899) et avant lui Higgins (1959). Ainsi, plusieurs auteurs ont cherché à comprendre eux aussi le rôle que joue l'entrepreneur dans l'activité économique. Nous citons à titre indicatif : Baumol, 1968; Schloss, 1968; Leibenstein, 1978; Casson, 1982; Hayek et Knigh, 2001, etc.

Nous pouvons représenter le rôle de l'entrepreneur dans l'activité économique en quatre fonctions principales (Landstrom, 1998): « *identifier des opportunités ; prendre des risques ; informer le marché des nouveautés qu'il a introduites et coordonner des ressources rares* ».

L'entrepreneur dans l'économie est considéré comme fonction économique. De plus, on n'a pas pu l'intégrer dans des modèles classiques du développement économique (Filion, 1997).

Nous pouvons synthétiser la contribution de l'approche économique en empruntant la suggestion de Baumol (1993) où il a distingué entre deux figures de l'entrepreneur: entrepreneur organisateur (c'est l'entrepreneur classique) et entrepreneur innovateur ou schumpétérien.

**Tableau 5:** Figures de l'entrepreneur

| L'entrepreneur organisateur | L'entrepreneur innovateur |
|---|---|
| -prend des risques<br>-détecte les occasions<br>-coordonne les ressources rares<br>-informe le marché des nouveautés qu'il a réalisées | -introduit et conduit l'innovation |

Les deux types d'entrepreneurs jouent un rôle important dans le développement économique.

En outre, le refus des économistes d'accepter des modèles non quantifiables marque la limite de cette science puisque le comportement de l'entrepreneur est très compliqué car il est influencé aussi par des éléments qualitatifs (Casson, 1982).

Pour surmonter cette lacune, nous allons nous pencher sur les théories culturelles ou déterministes pour mieux comprendre le comportement de l'entrepreneur.

### 2-1-2 Théories culturelles

Inversement aux théories économiques qui s'attachent à étudier les effets de l'entrepreneuriat sur l'activité économique, les théories culturelles s'intéressent au contexte qui favorise l'entrepreneuriat. D'ailleurs, en se référant aux divers travaux (Weber, 1930; Firth, 1964; Shapero et Sokol, 1982; Low Mac Million, 1988; Béchard, 1996), la religion, l'idiologie, la culture et les structures sociales influencent directement le comportement entrepreneurial: c'est un regard déterministe de l'entrepreneuriat.

Dans une veine similaire, Shapero et Sokol (1982) définissent l'entrepreneuriat comme un phénomène induit par des facteurs socioculturels en accordant une place importante aux perceptions de l'entrepreneur. Et selon Boutillier et Uzunidies (1999), l'entrepreneur est agent social; ses actions s'inscrivent dans un cadre social, institutionnel et économique.

**Nous sommes totalement en accord avec l'avis de Danjou (2002) qui considère que le mérite de ces conceptions c'est qu'elles ont reconnu l'influence des facteurs socioculturels sur l'activité entrepreneuriale mais elles ont limité et marginalisé le rôle de l'entrepreneur.**

### 2-1-3 Courant de l'écologie des populations

A travers les études faites sur la création et la disparition des entreprises, le courant de l'écologie des populations souligne l'importance des forces contextuelles.

Dans cette veine, les travaux de Pennings (1982) expliquent que la décision de créer ou non une entreprise dépend des facteurs contextuels. Ainsi, Aldrich et Zimmer (1986) inscrivent le processus entrepreneurial dans le contexte de « *schémas sociaux* » plus larges.

Le courant de l'écologie des populations accorde un rôle crucial à l'environnement qui revêt une forte orientation déterministe, mais en revanche, il n'accorde pas une importance à l'entrepreneur en tant qu'acteur (Danjou, 2002): il est entre autres, un spectateur.

## 2-2 Acteur

Plusieurs auteurs ont traité l'entrepreneur en tant qu'acteur dont nous citons l'approche psychologique et l'approche démographique.

### 2-2-1 Approche psychologique

Les approches centrées sur l'entrepreneur visent à mener une réflexion sur l'entrepreneur en tant qu'acteur dynamique: c'est un individu mené par des caractéristiques psychologiques possédant des talents, des désirs et des motivations. Ce sont ces critères intrinsèques qui font de lui un entrepreneur. Cette vision centrée sur l'individu vise à apporter des réponses claires à une constellation de questions:

- Qu'est-ce que l'entrepreneur? Et, qu'est-ce qui le différencie des autres?
- Qu'est-ce qui fait de lui un entrepreneur?
- Pourquoi l'est-il? (Danjou, 2002)

En effet, l'approche psychologique appelée aussi « *trait approach* » ou approche par les traits, la personnalité du créateur, ses origines, sa formation ont suscité un grand intérêt. Belley (1990) a résumé les travaux portant sur les traits de personnalité de l'entrepreneur et a fait une représentation synthétique. Il ressort de ses travaux trois thèmes :

- Besoin d'accomplissement (*Achievement motivation ou need for achievement*): d'après Mc Clelland (1969), le créateur d'entreprise se caractérise par un besoin élevé d'accomplissement: il préfère être responsable, résoudre les problèmes difficiles, fixer les objectifs et essayer de les atteindre. Mais, plusieurs auteurs ont critiqué Mc Celland (1969): ce besoin d'accomplissement certes, un critère important et un des attributs de l'entrepreneur mais, ce n'est pas le seul indicateur : il n'est qu'un élément parmi plusieurs et il demeure insuffisant pour expliquer le succès de l'entrepreneur. En somme, il est difficile d'expliquer le choix de créer une entreprise ou la réussite d'un entrepreneur à partir de son besoin de réalisation seulement.

- L'internalité du lieu de contrôle (*Locus of contrôl*) est la perception qu'a ou non un individu de pouvoir contrôler ce qui lui arrive. On parle aussi de contrôle interne si l'individu a le sentiment que par son comportement, il peut influencer ce qui lui arrive.

Ce critère n'est ni un bon indicateur ni un facteur discriminant pour expliquer le succès de l'entrepreneur.

- La propension à prendre des risques (*Risk taking propension*): dans ce cadre, Belley (1989) établit quatre sortes de risques:

**A/ Risque financier** : créer c'est souvent engager tout son avoir et assumer par conséquent les pertes ou les profits.

**B/ Risque professionnel**: quitter un emploi pour un autre, c'est renoncer à la certitude et affronter l'inconnu.

**C/ Risque familial**: l'échec financier va se répercuter sur la vie personnelle de l'entrepreneur. Et, il peut lui causer des difficultés familiales.

**D/ Risque psychologique**: l'échec influence négativement la psychologie de l'entrepreneur et vice versa.

**Tableau 6:** Les caractéristiques les plus souvent attribuées aux entrepreneurs[6]

| | |
|---|---|
| Innovateurs<br>Leaders<br>Preneurs de risques modérés<br>Créateurs<br>Energiques<br>Originaux<br>Optimistes<br>Orientés vers les résultats<br>Flexibles<br>Débrouillards | Besoin de réalisation<br>Internalité<br>Confiance en soi<br>Implication à long terme<br>Tolérance à l'ambiguïté et l'incertitude<br>Initiative<br>Apprentissage<br>Utilisation de ressources<br>Sensibilité envers les autres<br>Agressivité<br>Tendance à faire confiance |

**Source**: Timmons (1978)

Le tableau a mis en évidence une série de caractéristiques récurrentes attribuées à l'entrepreneur. **Nous remarquons qu'il y a une multitude de combinaisons, et pour cette raison, il est vain d'établir un profil psychologique scientifique absolu qui permet d'identifier à coup sûr un entrepreneur potentiel** (Danjou, 2002).

### 2-2-2 Approches démographiques

A côté des approches psychologiques, nous trouvons aussi les approches démographiques qui s'attachent à étudier les caractéristiques personnelles de l'entrepreneur tels que le milieu familial, le niveau d'éducation, l'expérience professionnelle, le statut professionnel, l'âge, etc. qui façonnent et influencent le comportement de l'entrepreneur.

En effet, d'après la théorie de « *role-models* », l'influence de l'exemplarité, représentée surtout par la famille et l'entourage, est primordiale: les individus qui ont un père ou une mère

[6] Source: Timmons (1978) « characteristics and role demands of entrepreneurship », in American Journal of Small Business, vol 3, n1, pp5-117.

entrepreneur (*image d'imitation*) ont une grande préférence pour la création d'entreprise et l'inverse est juste (Fayolle, 2000 b).

En outre, le système éducatif influence notamment le comportement entrepreneurial: plusieurs auteurs pensent que l'école et l'université représentent un terreau propice pour développer les comportements entrepreneurials des étudiants (Gasse, 1988; Hernandez, 1991; Filion, 1994 ; Fayolle, 1999, 2000, 2004a).

Il est à souligner que ces théories basées sur l'entrepreneur n'ont pas pris en considération le facteur temps. Elles reposent sur l'idée de la personnalité stable, ignorant que les caractéristiques psychologiques de l'entrepreneur ainsi que son comportement ne sont pas stagnants mais au contraire, ils sont muables: ils évoluent selon le temps et le contexte. D'ailleurs Gaudin (1985) qualifie ces approches de « *fixistes, stagnantes et statiques du monde où l'on fige des relations et l'état des nations* (cité par Danjou, 2002).

Certes, ces travaux ont permis de comprendre pourquoi un individu entreprend et quelles sont ses motivations mais ils n'ont pas su prédire l'acte entrepreneurial et répondre à des questions considérées comme clés dans l'entrepreneuriat telles que:
Que fait l'entrepreneur?
Quelles sont les tâches clés pour créer avec succès de nouvelles organisations?
Quelles sont les contributions spécifiques de l'entrepreneur à ce processus? (Hernandez, 1999).

Alors, le courant « *behavioral approach* » vient pour surmonter les difficultés rencontrées par le courant « *trait approach* ».

## 2-3 Action et processus entrepreneurial

Gartner (1988) incite les chercheurs à dépasser l'étude de l'entrepreneur et de se concentrer sur l'activité et le processus entrepreneurial. En effet, cette approche attribue le succès d'une entreprise aux actions stratégiques de l'entrepreneur. Elle puise ses sources des apports des théories des organisations et de la stratégie.

Dans cet ordre des idées, Chandler (1962) a mis en exergue l'impact de la politique générale sur l'organisation et l'a introduit dans son modèle d'analyse de la causalité stratégique. De même, Porter (1980) a mis au cœur de son modèle les réponses stratégiques de l'entreprise face à son environnement. En l'occurrence, il est à signaler qu'il y a deux types de travaux: ceux qui s'attachent à identifier les meilleures pratiques de management entrepreneurial et ceux qui s'attachent à appréhender le processus entrepreneurial (cité par Danjou, 2002).

### 2-3-1 Management entrepreneurial

Au-delà des divers travaux qui proposent des conduites de gestion et décrivent des manières pragmatiques pour fonder et mener à bien une affaire, quelques auteurs s'attachent à identifier les clés du succès des entreprises nouvellement créées. Drucker (1985), dans son ouvrage intitulé: « innovation and entrepreneurship », présente les caractéristiques d'un

management entrepreneurial. Ainsi, il prescrit à l'entrepreneur cinq règles pour innover et quatre stratégies qui le permettront de devenir leader sur son marché.

D'autres travaux (Westhead, 1995; Mustar, 1997) décrivent les facteurs clés qui influencent la croissance et la survie de la jeune entreprise.

### 2-3-2 Processus entrepreneurial

Si l'approche de l'acteur et celle de contexte ne prennent pas en considération le facteur temps, alors l'approche en termes de processus prend en considération l'évolution (Gartner, 1980): c'est une approche « diachronique » et dynamique de l'organisation et de son fonctionnement. Gartner (1980) invite les chercheurs à s'intéresser dans leurs recherches en entrepreneuriat à ce que font les entrepreneurs et non à ce qu'ils sont: « *Look the dance and not the dancer* ». En effet, le processus entrepreneurial inclut toutes les fonctions, les activités et les actions associées à la détection des opportunités, la prise de risque, l'élaboration des stratégies, la création d'une nouvelle activité en combinant des moyens de production et en rassemblant des ressources rares (Bygrave et Hofer; 1991). Et, selon Fayolle (2004c), s'intéresser au processus, c'est sortir des visions précédentes qui sont étroites et limitées car l'entrepreneuriat est un phénomène complexe qui doit être abordé comme un tout afin d'être appréhendé. Nous constatons alors que cette vision s'attache à comprendre le phénomène entrepreneurial à partir de l'analyse du comportement de l'entrepreneur.

Par ailleurs, il convient de souligner que les approches centrées sur l'action et le processus entrepreneurial ont contribué largement à la compréhension de l'entrepreneuriat. « *Elles ont le mérite aussi de mettre l'accent sur la relation et l'interaction entre toutes les dimensions de l'organisation et de son fonctionnement* » Mais, elles n'accordent pas une importance à la conscience et aux capacités créatrices de l'acteur (Danjou, 2002, p115).

Les trois facettes de l'entrepreneuriat peuvent être présentées dans le tableau suivant

Tableau 7: **Les trois facettes de l'entrepreneuriat**

| | Interrogations soulevées | Théories de base | Contribution | Limites |
|---|---|---|---|---|
| Contexte | -Quel est le rôle de l'entrepreneur dans le développement économique ?<br>- Quelles sont les conditions nécessaires pour favoriser l'entrepreneuriat ? | -L'approche économique, culturelle, sociologique, anthropologique et l'écologie des populations | -Etablir une relation entre l'entrepreneur et la croissance économique.<br>L'entrepreneuriat est induit par des facteurs socioculturels | L'entrepreneur est marginalisé en tant qu'acteur : il n'est qu'une fonction économique<br>-Echec dans l'établissement d'un comportement de l'entrepreneur<br>-L'entrepreneur est doté d'une marge de liberté très limitée |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Acteur | -Qui est l'entrepreneur ?<br>-En quoi il est différent des autres ?<br>-Quel est son profil psychologique ? | -Approche psychologique et démographique | -Le comportement entrepreneurial est animé par des motivations et des traits de personnalité<br>-Importance de l'individu | -Difficulté d'établir un profil type de l'entrepreneur |
| Activité et processus entrepreneurial | -Que fait l'entrepreneur ?<br>-Qu'est-ce qui caractérise un projet d'entrepreneur ?<br>-Quelles sont les tâches nécessaires pour établir avec succès une organisation? | -Théorie des organisations, théories managériales | L'entrepreneuriat est présenté comme un comportement qui se décline en actions | -On ne peut pas appréhender comment le comportement entrepreneurial se forge dans toute son originalité |

**Sourc**e: Inspiré de Danjou (2002)

Le tableau ci-dessus présente un panorama sur le champ de l'entrepreneur: chaque approche présente une perspective de vue de l'entrepreneuriat mais elle ne permet pas à elle seule d'appréhender le phénomène dans toute sa totalité car l'entrepreneuriat est un « *phénomène multi facettes*» selon l'expression de Cunnighan et Lischeron (1991).

C'est vrai que ces approches s'opposent entre elles parfois mais, en réalité, elles sont complémentaires et leur intégration dans une vision multidimensionnelle constitue un travail fructueux qui permet de mieux cerner l'entrepreneuriat. D'ailleurs, pour mieux appréhender l'entrepreneuriat, il faut prendre en considération l'interaction de ses trois facettes: « *l'entrepreneuriat est avant tout le fait d'individus qui accomplissent des actions concrètes ; écarter l'individu, c'est désincarner un processus qui doit beaucoup à l'activité physique et singulière des personnes qui l'initient. En outre, se focaliser sur l'homme en dehors de son action, c'est réduire ses potentialités et prendre le risque de s'enfermer dans des modèles explicatifs déterministes en établissant un lien de causalité trop stricte entre les caractéristiques psychologiques d'un individu et son action entrepreneuriale* » (Danjou, 2002, p121).

### *2-4 Vers «* une vision intégratrice *» de l'entrepreneuriat*

La complexité du phénomène entrepreneurial appelle une approche unique qui incorpore la diversité des points de visions. D'ailleurs, plusieurs auteurs, expriment la nécessité de dépasser l'opposition entre l'approche par les traits et l'approche par les faits en reliant entrepreneur et activité entrepreneuriale.

Ces modèles reposent sur la conviction que l'entrepreneuriat est un phénomène multidimensionnel qui ne peut être appréhendé qu'en prenant en compte simultanément les trois facettes de l'entrepreneuriat. A cet effet, La plupart des auteurs adoptent des approches processuelles afin d'intégrer les trois dimensions de l'entrepreneuriat à savoir l'entrepreneur, l'action et le contexte (Fayolle, 2003b). Ainsi, le modèle proposé par Herron et Sapienza (1992), qui représente le processus conduisant à la création d'entreprise, souligne l'importance des interactions entre diverses variables tels que le contexte du projet et de

créateur potentiel, ses traits de personnalité et ses valeurs, ses motivations, la nature et l'intensité de recherche d'opportunité et finalement le lancement d'activités. De plus, à partir de leurs recherches empiriques, Youaleu et Filion (1996) considèrent également que le processus entrepreneurial n'est pas seulement de nature technique et économique, il comporte des éléments de «*l'historicité et de socialisation de l'entrepreneur. Ces auteurs proposent à la fois le développement progressif personnel de l'entrepreneur et le développement progressif des arrangements institutionnels*».

Hernandez (1999), de son côté, propose un modèle stratégique de l'entrepreneuriat en quatre étapes (initiation, maturation, décision et finalisation) qui inclut les caractéristiques sociologiques et psychologiques du créateur, ainsi que les ajustements aux opportunités et aux menaces de l'environnement.

Ainsi, Verstraete (1999, 2000) étudie l'action entrepreneuriale selon trois dimensions : une dimension cognitive (la pensée), une dimension praxéologique (l'action) et une dimension structurelle (la structure).

Alors, après avoir présenté un panorama sur l'origine et le champ de l'entrepreneuriat, dans ce qui suit nous présenterons notre approche de l'entrepreneuriat.

## Section 2: Notre approche de l'entrepreneuriat

« *Pour répondre aux objectifs d'un travail de recherche et pour permettre à d'autres personnes de bien comprendre le travail qui a été fait* » il demeure crucial de définir les concepts clés dans notre étude à savoir l'entrepreneuriat.

Pour cette raison, nous présenterons, dans un premier temps, deux conceptions de l'entrepreneuriat et nous mettrons l'accent sur celle de Fayolle (2003b).

Ces différentes conceptions nous aideront à positionner notre recherche dans le champ de l'entrepreneuriat. Dans un second temps, nous donnerons notre conception de l'entrepreneuriat: l'entrepreneuriat en tant que mentalité et en tant qu'alternative de carrière possible et nous clôturons cette section en identifiant la place de l'esprit entrepreneurial dans le processus entrepreneurial.

### 1/Définition de l'entrepreneuriat

Entrepreneuriat n.m, (son équivalent en anglais c'est l'entrepreneurship), recommandé par l'Office de la langue française, «*fonction d'une personne qui mobilise et gère des ressources humaines et matérielles pour créer, développer et implanter des entreprises* ».

L'entrepreneuriat est un phénomène hétérogène, multiforme possédant plusieurs expressions et trop complexe pour être réduit à une seule et simple définition (Verstraete, 1999). Selon les auteurs et les disciplines, l'entrepreneuriat renvoie à des logiques parfois différentes et il serait vain d'établir un consensus sur sa définition. De ce fait, cette complexité exclut la possibilité d'une délimitation stricte et claire de ses frontières sémantiques (Bull et Williand, 1995).

Dans ce qui suit, nous présenterons d'abord, la conception de l'entrepreneuriat selon des paradigmes (Fayolle, Verstraete, 2004), ensuite celle de Fayolle (2003b) et enfin la notre tout en justifiant notre choix.

### 1-1 Conception de l'entrepreneuriat selon des paradigmes (Fayolle et Verstraete, 2004)

Pour contourner la difficulté liée à la définition de ce concept « polysémique », Fayolle et Verstraete (2004) proposent de classer les différentes définitions proposées par les auteurs selon quatre paradigmes.
Ces quatre paradigmes seront présentés dans se qui suit.

#### 1-1-1 Paradigme de l'opportunité

Les auteurs appartenant à ce courant de pensée définissent l'entrepreneuriat comme une recherche d'opportunité et une détection des occasions d'affaires génératrices de valeur: selon Filion(1988), l'entrepreneur est une personne imaginative caractérisée par une capacité à se fixer et à atteindre des buts; cette personne maintient un niveau élevé de sensibilité en vue de déceler des occasions d'affaires possibles. Ainsi, Shane et Venkatarman (2000) définissent l'entrepreneuriat comme étant la capacité à repérer des opportunités d'affaires et à les exploiter. Dans ce cadre, nous pouvons définir une opportunité comme étant une occasion d'affaire génératrice de valeur. Les tenants de ce paradigme associent le plus souvent l'opportunité d'affaire à l'aspect financier ou commercial (Groupe expert de l'UE, 2004).

#### 1-1-2 Paradigme de création d'organisation ou d'émergence organisationnelle

Les auteurs qui s'inscrivent dans ce courant de pensée, définissent l'entrepreneuriat comme étant «*la capacité à transformer des rêves en action par la création d'une affaire ou d'une organisation*» (Collins et Moore, 1964). Selon Gartner (1995), l'entrepreneuriat est un phénomène combinant un individu et une organisation. L'un se définit par rapport à l'autre et vice versa : relation symbiotique entre entrepreneur et organisation.

#### 1-1-3 Paradigme de création de valeur

D'après Gartner, (1995), nous ne pouvons pas définir l'entrepreneuriat sans évoquer la création de valeur. Ces deux notions sont difficilement dissociables: la création de valeur a été empiriquement identifiée comme un thème situé au cœur de l'entrepreneuriat. Appuyant cette même idée, Bruyat (1993), pense que le champ de l'entrepreneuriat s'inscrit dans la relation dialogique, individu/création de valeur: l'individu est une condition sine qua non pour la création de valeur, il détermine les modalités de production, investit tout son avoir et assume toute charge inhérente à son activité, pour générer par conséquent de la valeur.

En outre, la création de valeur occupe une place déterminante dans la vie de son acteur. Elle influe son activité, ses buts, ses moyens, son statut social, etc. Ainsi, elle modifie même

ses caractéristiques (savoir faire, valeurs, attitudes, etc.). Dans ce paradigme, le concept de création de valeur est défini en se référant à des bases classiques des sciences économiques : « *la valeur c'est le prix selon lequel l'objet peut être échangé et vendu* » (Bruyat, 2001). Mais, les travaux menés actuellement dépassent le sens étroit de valeur à savoir le sens marchand. Ce dernier prend une connotation sociale dans l'entrepreneuriat solidaire « *sans pour autant omettre les obligations financières que ne manquent pas d'exiger les parties prenantes* » (Bonder et Rispol, 2003).

### 1-1-3 Paradigme de l'innovation

« *Innovation is the specific instrument of entrepreneurship* » (Drucker, 1985): cette phrase témoigne éloquemment que l'entrepreneuriat et l'innovation sont intimement liés puisque la créativité est parfois considérée comme la genèse de l'entrepreneuriat (Brazeal et Herbert, 1999).
Ainsi, Schumpeter a associé l'entrepreneuriat et l'innovation, en évoquant son processus de destruction créative où il y a alternance et succession contenue entre deux phases (innovation et dépression) qui constituent un cercle vicieux. Dans ce propos, être entrepreneur est une fonction temporaire ; l'entrepreneur exécute de nouvelles combinaisons et perd son statut entrepreneurial lorsqu'il se contente de ce qu'il a réalisé (Verstraete, 2003).

Le moteur de ce processus est l'entrepreneur qui détruit l'équilibre économique en produisant de nouvelles combinaisons. La fonction d'innovation est donc importante et fait de l'entrepreneur un vecteur de développement économique. De ce fait, « *les entrepreneurs doivent chercher les sources d'innovation, les changements, identifier les opportunités que les autres acteurs ne voient pas, ils doivent ainsi, connaître, appliquer et maîtriser les outils, les techniques et les principes permettant de mettre en œuvre les innovations avec les meilleurs chances de succès* » (Fayolle, 2003 a, p30).

Bien que chaque définition saisisse un aspect particulier de l'entrepreneuriat aucune n'en retranscrivait la totalité (Danjou, 2002). Selon un groupe expert de l'UE (2004), les auteurs s'inscrivant dans l'un ou l'autre paradigme ne rejettent pas nécessairement les autres mais ils peuvent même intégrer dans leur définition de l'entrepreneuriat un ou plusieurs paradigmes.

**Nous avons choisi de présenter la conception de l'entrepreneuriat selon ces paradigmes pour deux principales raisons: d'une part, elle offre une vision exhaustive et synthétique de l'entrepreneuriat en proposant de classer les différentes définitions proposées par les auteurs selon quatre paradigmes. D'autre part, elle permet d'apporter des éléments de réponse à la question suivante pourquoi développe-t-on l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial? C'est parce que l'entrepreneuriat permet de détecter des opportunités, de créer des entreprises ou des organisations, de générer de la valeur (économique, sociale et individuelle) et d'innover. En l'occurrence, dans notre recherche, nous chercherons à savoir comment développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial afin de créer de la valeur (économique, sociale et individuelle), d'innover, de repérer des opportunités génératrices de la valeur et de créer des entreprises ou des organisations**

## 1-2 Conception de l'entrepreneuriat selon Fayolle (2003)

**Nous avons également choisi de présenter la conception de l'entrepreneuriat selon Fayolle (2003b), car c'est une conception générale dans laquelle peut s'inscrire tout travail de recherche.**

**D'autant plus, elle est intéressante pour notre recherche puisqu'elle met l'accent sur l'état d'esprit et présente l'entrepreneuriat en tant que domaine d'éducation et d'enseignement.**

En effet, Fayolle (2003) inscrit l'entrepreneuriat dans des registres et des dimensions. Ainsi, il présente les différentes problématiques soulevées par l'entrepreneuriat.

### 1-2-1 Registres et dimensions de l'entrepreneuriat

Pour Fayolle (2003b), le concept d'entrepreneuriat est relié à trois registres différents et touche deux dimensions. Les trois registres sont l'état d'esprit, les comportements, les situations. Et les deux dimensions de l'action sont organisées ainsi la dimension individuelle et la dimension collective. De ce fait, l'entrepreneuriat peut s'adresser à un individu, à une équipe et à une entreprise.

#### Les trois registres

L'état d'esprit: pour un individu, nous allons parler d'esprit d'entrepreneur. Et en ce qui concerne une entreprise ou un groupe, nous évoquons sa culture entrepreneuriale. Or comment « *peut-on caractériser l'état d'esprit de cet individu ?* » C'est à travers des valeurs telles que la prise de risque, les attitudes, les motivations. Ces valeurs peuvent être innées ou acquises. C'est la famille, le milieu social et l'école qui permettent de les transmettre. Pour une entreprise, ces valeurs émanent généralement du fondateur ou du dirigeant; « *elles peuvent résulter aussi des actions de formations et des opérations planifiées*» (Fayolle, 2003b).

#### Les comportements

Les comportements individuels et collectifs tournent autour de la prise de risque, la détection des opportunités, la résolution des problèmes de management et le travail en équipe. Les comportements, d'une certaine façon, peuvent être vus comme des manifestations concrètes et tangibles de l'état d'esprit. Ils s'avèrent utiles pour l'activité entrepreneuriale.

#### Les situations

Les situations entrepreneuriales peuvent concerner la création d'entreprise ex nihilo (en reproduisant, en imitant ou en innovant): c'est la forme la plus pure d'entrepreneuriat, la reprise d'entreprise ou d'activité saine ou en difficulté par des individus indépendants ou par des entreprises, la création d'entreprises en franchise, la création d'activités: développement

de produits nouveaux, direction du centre de profit dans des entreprises existantes et essaimage.

Disposant de ces éclairages basiques et ces tentatives de définitions, nous constatons que ce terme entrepreneuriat n'a pas réussi à réunir un consensus quant à sa définition voire que « *le seul consensus envisageable dans sa délimitation sémantique et conceptuelle est justement de reconnaître qu'il ne peut y avoir de consensus* » *(*Verstraete, 2001).

Et fait, l'abondance de ces définitions peut s'expliquer par la jeunesse du domaine de l'entrepreneuriat : c'est une discipline prépragmatique en *quête d'identité* selon l'expression de Carsrud et Johnson (1989). De plus, c'est un phénomène qui ne se laisse pas facilement saisir car il est « *mouvant et instable par essence* » (Verstraete, 1999).

Hernandez (2004) incite à croire que la pluralité des visions associées à cette théorie peut être utile pour analyser un phénomène aussi complexe que l'entrepreneuriat.

Alors, en absence d'une définition scientifique acceptée par tous, il est de responsabilité de chaque chercheur d'établir clairement ce qu'il entend par ce terme quand il l'utilise (Bygrave et Hofer 1991). Toutefois, un des avantages d'une définition est d'essayer de répondre aux objectifs d'un travail et de permettre à d'autres personnes de bien comprendre le travail qui a été fait (Fayolle, 2003b).

### 1-2-2 Problématiques relevées par l'entrepreneuriat

Pour Fayolle (2003b), une définition doit relever d'une problématique particulière. Il distingue trois problématiques génériques dans le champ de l'entrepreneuriat:

- L'entrepreneuriat en tant que phénomène économique et social ;
- L'entrepreneuriat en tant que phénomène de recherche ;
- L'entrepreneuriat en tant que phénomène d'enseignement[7].

« *Ces trois niveaux s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement : les connaissances produites par la recherche pouvant être enseignées et pouvant résoudre des questions au niveau sociétal et ce qui se passe au niveau de la société la perception qu'elle a d'un phénomène n'est pas sans effet sur l'enseignement et le développement ou non d'un corps d'enseignement* » (Fayolle, 2005).

- L'entrepreneuriat en tant que phénomène économique et social s'intéresse à des effets et à des résultats de l'activité entrepreneuriale tels que (innovation, création d'emplois, etc.).
- L'entrepreneuriat en tant que phénomène de recherche s'intéresse à des comportements individuels et/ou organisationnels adoptés dans un processus de découverte et d'exploitation d'opportunités.
- L'entrepreneuriat en tant que phénomène d'enseignement devrait être focalisé sur des cours spécifiques et des connaissances utiles pour entreprendre et basé sur des comportements bien déterminés.

Nous présentons ci-dessous un tableau synthétique résumant les différents angles de vue de l'entrepreneuriat.

[7] Dans le chapitre V, nous mettrons l'accent sur l'enseignement de l'entrepreneuriat (qui se situe au cœur de notre étude).

**Tableau 8 :** L'entrepreneuriat vu sous plusieurs angles

| **Angle de vue de l'entrepreneuriat** | **Apport** | Auteurs |
|---|---|---|
| Approche | - **Contexte**: les différentes approches : économique, culturelle, sociologique, anthropologique et l'écologie des populations ont étudié le rôle de l'entrepreneur dans le développement économique ainsi elles ont traité les conditions (socioculturelles) favorables au développement de l'entrepreneuriat. | Weber (1930); Hamper et Rowel, (1952) ; Chandler (1962); Firth, (1964) ; Barth (1967); Glass (1967); Mc Clelland (1969); Kilby, (1971); Shapero et Sokol, (1982); Pennings (1982); Low Mac Million (1988); Gasse, 1988 Béchard (1996); Stevenson et Jarllio (1990); Hernandez (1991); Filion (1999); Boutillier et Uzunidis, (1999), etc. |
| | - **Acteurs:** l'approche psychologique et démographique a essayé de décrire les caractéristiques ainsi que le profil type de l'entrepreneur. | |
| | - **Activité et processus**: les théories des organisations et les théories managériales ont traité le comportement entrepreneurial. | |
| Paradigme | Paradigme de l'opportunité:<br>l'entrepreneuriat est une recherche d'opportunité génératrice de valeur. | Collins et Moore (1964) ; Drucker (1985); Filion(1988); Gartner, (1990); Bruyat (1994); Brazeal et Herbert (1999); Shane et Vankatarman (2000); Bruyat (2001); Verstraete (2003,2004), Fayolle et Verstraete (2004) etc. |
| | **Paradigme de création de valeur**: l'entrepreneuriat est une relation dialogique entre l'individu et la création de valeur. | |
| | **Paradigme de l'émergence organisationnelle**: l'entrepreneuriat est un phénomène combinant un individu et une organisation. | |
| | **Paradigme de l'innovation**: selon ce paradigme, l'innovation est un instrument spécifique de l'entrepreneuriat » (Traduction) | |
| Registre et dimensions | - **Etat d'esprit:** étudier l'état d'esprit (pour l'individu) et la culture entrepreneuriale (pour le groupe)<br>- **Comportements:** étudier les comportements entrepreneurials individuels et collectifs.<br>- **Situations :** traiter les différentes situations entrepreneuriales (création d'entreprise, reprise d'entreprise, franchise et essaimage, etc.) | Fayolle (2003b) |
| Problématique | - **L'entrepreneuriat est un phénomène économique** qui s'intéresse à des effets et à des résultats de l'activité entrepreneuriale tels que (innovation, création d'emplois, etc.). | Fayolle (2003b) |
| | - **L'entrepreneuriat est un phénomène d'enseignement** qui devra être focalisé sur des cours spécifiques et des connaissances utiles pour entreprendre et basé sur des comportements bien déterminés. | |
| | - **L'entrepreneuriat est un phénomène de recherche** qui s'intéresse à des comportements individuels et/ou organisationnels adoptés dans un processus de découverte et d'exploitation d'opportunités. | |

## 2/ Notre conception de l'entrepreneuriat

Dans ce qui suit, nous présenterons les différents angles de vue de notre conception de l'entrepreneuriat. Ainsi, nous appréhendons l'entrepreneuriat en tant que mentalité, en tant qu'alternative de carrière possible et en tant que domaine d'éducation et d'enseignement.

### 2-1 Angles de vue de notre conception de l'entrepreneuriat

A la lumière de la pluralité de définitions, de conceptions, d'approches, de paradigmes et modèles qui ont tenté d'appréhender l'entrepreneuriat, nous pouvons positionner notre recherche ainsi:

**Tableau 9:** Angles de vue de notre conception de l'entrepreneuriat

| **Angles de vue** | **Positionnement de notre recherche** |
|---|---|
| Approche | -**Contexte**: nous tenterons d'étudier les facteurs favorables au développement de l'esprit entrepreneurial au sein de l'université tunisienne. |
| | -**Acteurs**: nous essayerons de décrire quelles sont les composantes de l'esprit entrepreneurial (attitudes et sentiment de compétence) de l'étudiant. |
| | -**Activité et processus**: notre étude se situe très en amont du processus entrepreneurial avant même l'étape de l'intention.. |
| Paradigme | **Paradigme de l'opportunité**: la recherche d'opportunité génératrice de valeur pourrait être un des résultats de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. |
| | **Paradigme de création de valeur:** le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial pourrait conduire à la création de valeur (économique, sociale, et individuelle) (Léger -Jarniou, 2000). |
| | **Paradigme de l'émergence organisationnelle**: la création d'entreprise pourrait être une des principales conséquences de développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial. |
| | **Paradigme de l'innovation:** l'innovation est une des conséquences de développement de l'esprit entrepreneurial. |
| Registre et dimensions | -**Etat d'esprit**: étudier l'état d'esprit (pour l'étudiant) dans un niveau individuel et la culture entrepreneuriale (pour l'université) dans un niveau collectif. |
| Problématique | - Nous proposons de développer une approche contingente c'est-à-dire une conception de l'entrepreneuriat en rapport avec une **problématique d'éducation et d'enseignement**. |

En outre, favoriser l'entrepreneuriat, selon Emin (2003), nécessite de trouver des solutions à trois axes :

- Développer l'esprit entrepreneurial de la population.

- Contribuer à l'amélioration des dispositifs d'aide à la création en vue de favoriser le processus de création.
- Soutenir et accompagner les jeunes entreprises dans leurs phases de démarrage en vue de leur assurer une grande survie.

Notre recherche s'inscrit dans le premier axe. De plus, elle est bidimensionnelle dans la mesure où elle vise à comprendre et à représenter le phénomène entrepreneurial selon deux nivaux préconisés par Verstraete(2003)8.

**Un niveau cognitif, affectif et conatif** correspond à l'esprit de l'entrepreneur (en l'occurrence l'étudiant) et tout ce qui intervient à « *forger* » son architecture mentale (connaissances, attitudes, perceptions, sentiments, croyances, intentions, etc.) et à le conduire à choisir une orientation entrepreneuriale.

**Un niveau structural** correspond aux différents contextes et facteurs stimulant l'esprit entrepreneurial. Nous nous intéressons plus précisément à une structure de socialisation particulière à savoir l'université.

## 2-2 L'entrepreneuriat est une mentalité

Dans notre recherche, nous pouvons reprendre les définitions de l'entrepreneuriat fournies par:

- Fortin(1986) qui définit l'entrepreneuriat comme "*une mentalité, une attitude qui pousse un individu, seul ou avec d'autres, à lancer une nouvelle activité et à prendre les moyens pour réaliser un désir ou un rêve*".

- Kanter (1984) qui définit à son tour l'entrepreneuriat comme "*un esprit, un état d'âme associé à une manière intégrative d'approcher les problèmes et la prise de décision. Cette attitude se caractérise par la volonté de cheminer dans des sentiers non défrichés, par la volonté d'endosser une logique qui n'a pas encore fait ses preuves, par la volonté de combiner des idées et des concepts qui n'ont pas encore été apprivoisés et finalement par la volonté de concevoir et d'accepter le changement comme une opportunité d'évaluer les possibilités.»*

**Nous avons retenu ces définitions car elles présentent l'entrepreneuriat comme un état d'esprit et comme une mentalité**.

## 2-3 L'entrepreneuriat est une alternative de carrière

Avant de situer notre recherche par rapport aux travaux menés sur la carrière entrepreneuriale, il convient d'abord de définir ce que nous entendons par carrière. Ensuite, nous présenterons les différentes approches épistémologiques de l'étude de la carrière et les modèles de carrières les plus dominants afin de pouvoir mieux y situer notre étude.

[8] Pour comprendre le phénomène entrepreneurial Verstraete (2003) a présenté trois niveaux : un niveau cognitif (C) qui correspond à l'état cognitif de l'entrepreneur, un niveau structural qui correspond aux contextes et aux environnements poussant l'individu à agir et un niveau praxéologique (P) qui intègre les actions fondamentales entreprises par l'entrepreneur.

### 2-3-1 Positionnement de notre recherche par rapport à l'étude de la carrière

Dans ce qui suit, nous allons définir dans un premier lieu la notion de la carrière. Et dans un second lieu, nous aborderons les différentes formes d carrières afin de pouvoir positionner notre recherche.

#### 2-3-1-1 La carrière: *voie où l'on s'engage*

La carrière est un parcours professionnel. L'origine du mot carrière est latin « carus » c'est-à-dire « *voie où l'on s'engage* ». Selon Arthur, Hall et Lawrence, (1996), le terme carrière est utilisé pour désigner et qualifier the « *evolving sequence of a person's work experiences over time* ».

Par ailleurs, la carrière représente à la fois un phénomène organisationnel et un processus de développement individuel (Gunz, 1989). Cette dualité a amené les auteurs à étudier la carrière selon trois conceptions méthodologiques selon que l'on se situe dans un niveau individuel ou organisationnel ou en combinant les deux (Culié, 2007).

-La conception des économistes néo-institutionnalistes développée à partir des années 1960, considère que les contextes sociétaux et organisationnels sont à l'origine des carrières.

- La conception des psychologues développée à partir de la fin des années 1950, considère que la carrière est essentiellement l'affaire des individus, dont elle s'attache à étudier les ancres, les motivations et le développement d'une identité de carrière.

-La conception interactionniste développée[9] et initiée par les sociologues de l'Ecole de Chicago à partir des années 1930, considère la carrière comme un processus qui résulte des interactions entre l'individu et son milieu professionnel.

#### 2-3-1-2 Les formes de carrières

Kanter (1989) et Cadin (2005) ont proposé une typologie de carrière composée de trois formes de carrière (voir tableau 10): bureaucratique, professionnelle et entrepreneuriale.

Ces trois formes sont définies ainsi:

**Tableau10:** Les formes de carrière d'après Kanter (1989) et Cadin (2005)

| Formes de carrière | Bureaucratique | Professionnelle | Entrepreneuriale |
|---|---|---|---|
| Principe organisateur | Avancement | Réputation | Développement |
| Ressource clé | Position hiérarchique | Expertise | Création de valeur |
| Évaluation | Hiérarchique | Par les pairs | Vote des clients |
| Moteur | Sécurité | Développement de la compétence | Croissance |

Source : Pralong (2007)

[9]Schein(1978), *« un psychologue interactionniste, a distingué entre la carrière externe et la carrière interne: la carrière externe se rapporte « aux étapes et aux rôles formels définis par les politiques organisationnelles et les concepts sociétaux de ce qu'un individu peut attendre de sa vie professionnelle alors que la carrière interne se définit comme la perception qu'a l'individu de la direction prise dans sa vie professionnelle»* (cité par Culié, 2007).

- **La forme bureaucratique** est une survivance des carrières traditionnelles et organisationnelles (Pralong, 2007). Elle est définie comme « *une succession d'emplois reliés entre eux, organisés selon une hiérarchie de prestige, que les individus gravissent d'une manière plus ou moins prévisible* » (Wilensky, 1961).

Autrement dit, c'est un parcours professionnel passé au sein d'une grande entreprise de grande taille publique ou privée, caractérisée par une sécurité et par une progression verticale (hiérarchique). Aujourd'hui, cette forme est en décroissance en faveur d'autres formes de carrières (professionnelle, entrepreneuriale, nomade) (Arthur, Inkson et Pringle, 1999).

- **La forme professionnelle**, développée en particulier par la sociologie des professions, se réfère principalement aux « *professionals* » anglo-saxons ou aux experts. Selon Kerr et al (1977), les professionnels sont appelés ainsi parce qu'ils sont dotés de plusieurs caractéristiques (tels que l'expertise, l'autonomie, l'implication vis-à-vis de leur profession, le respect de l'éthique morale de leur profession, etc.). L'évolution de carrière dans ce modèle ne dépend ni de l'ancienneté ni de la structure hiérarchique. Elle est basée surtout sur le mérite. Et par conséquent, ce modèle répond à une logique de développement de compétences (Culié, 2007).

- **La forme entrepreneuriale**, certains auteurs dont notamment Dyer (1994) estiment que cette carrière se rapporte surtout aux personnes qui créent des organisations. Alors que pour d'autres auteurs, elle dépasse ce sens restreint: « *elle désigne tous ceux qui se développent des marchés : c'est le cas des membres des forces de ventes intégrées dans les entreprises mais aussi de tous ceux qui sont en charge du développement de projets dans des organisations matricielles ou en réseaux* » (cité par Pralong, 2007).

En conséquence, cette forme de carrière se rapporte à tout entrepreneur. Ce dernier se caractérise surtout par un comportement innovant, basé sur de nouvelles combinaisons ressources afin de créer de la valeur (économique, individuelle et sociale).

**Notre recherche s'inscrit dans une conception interactionniste de la carrière dans la mesure où nous considérons la carrière comme un processus qui résulte de l'interaction entre l'individu (en l'occurrence l'étudiant) et son environnement. Ainsi, Nous visons à démontrer que la forme entrepreneuriale est une alternative de carrière possible pour l'étudiant.**

### 2-3-2 Positionnement de notre recherche par rapport aux recherches sur la carrière entrepreneuriale

Plusieurs travaux se sont intéressés à l'étude de la carrière entrepreneuriale, nous pouvons les regrouper selon quatre axes. Cette classification n'est que d'ordre méthodologique. D'ailleurs, nous pouvons trouver des travaux qui intègrent plus d'un axe. Nous présentons ces axes de la sorte: l'étude des trajectoires de carrière, l'étude des déterminants d'une orientation entrepreneuriale, la mesure de l'intention du choix d'une orientation et le rapprochement entre l'entrepreneuriat et d'autres carrières. Ces axes seront présentés brièvement dans ce qui suit.

### 2-3-2- 1 Etude des trajectoires de carrière

Le concept de trajectoire selon le dictionnaire (Le Robert): « *c'est le trajet, chemin, ligne et itinéraire*»: donc ce concept implique l'idée de temps, la description d'une évolution. Et la trajectoire professionnelle signifie l'itinéraire et le trajet d'une carrière.

Parmi les travaux de référence, nous pouvons citer ceux de Fayolle (1994) qui se sont centrés sur l'étude des trajectoires d'ingénieurs. Il en déduit une typologie des ingénieurs par rapport à l'entrepreneuriat qui distingue quatre types d'ingénieurs selon leurs projets d'avenir en terme de création d'entreprise et trois types d'ingénieurs-entrepreneurs situés sur un axe technologie vs. Management.

Ainsi, Tounès (2006) a mené une étude comparative entre le secteur associatif (85 structures) et le secteur privé (106 établissements). Parmi les objectifs visés dans son étude c'est de décrire les trajectoires socio-entrepreneuriales des créateurs de ces organismes.

### 2-3-2- 2 Eude des déterminants d'une orientation entrepreneuriale

Les auteurs travaillant sur cet axe, ont essayé d'identifier les facteurs explicatifs du choix d'une carrière entrepreneuriale. Nous pouvons citer l'étude menée par Hourquet et Roger (2002) qui a pour but l'analyse des déterminants de choix d'une carrière entrepreneuriale chez les ingénieurs français. Ils ont retenu deux déterminants de l'orientation entrepreneuriale: les ancres de carrière, et le professionnalisme. L'influence de l'âge, du sexe, et de plusieurs dimensions de l'environnement de travail ont également été pris en considération. Leur étude a été fondée sur un questionnaire adressé à un échantillon représentatif (par filière de formation et par âge) de 2520 ingénieurs français. Il ressort de leurs analyses *« la faible importance accordée à la sécurité et la grande liberté d'action dont pensent bénéficier les ingénieurs entrepreneurs. La dimension du professionnalisme n'est pas clairement discriminante, leurs identités professionnelles en tant qu'ingénieurs passant probablement avant celle d'entrepreneur. L'analyse des souhaits d'orientation montre que la voie entrepreneuriale est plutôt un aboutissement de carrière pour les ingénieurs supposant un passage par une autre filière (gestion, projet, ...), après avoir quitté la filière technique dans laquelle la plupart d'entre eux démarrent leurs carrières* » (Hourquet et Roger, 2002). Dans une autre optique, Martineau, Wils et Tremblay (2005) ont traité cette même problématique mais auprès des ingénieurs canadiens. Ils ont étudié la diversité des ancres de carrière chez les ingénieurs québécois et leur effet sur les cheminements et le succès de leurs carrières.

Lakhal et al (2006) ont étudié la motivation entrepreneuriale des jeunes diplômés d'une université canadienne. L'objectif de leur recherche est d'examiner les facteurs expliquant la motivation des diplômés à créer leur propre emploi après leurs études. Ces auteurs se sont intéressés surtout à l'étude de l'impact des caractéristiques personnelles des diplômés (l'aversion au risque et l'attitude envers l'entrepreneuriat) et des caractéristiques relatives à leur environnement (les politiques gouvernementales, le milieu familial et l'éducation en entrepreneuriat). Taktak Kalel (2008), quant à elle, a exploré la « symbolique » de l'entrepreneur et sa capacité d'expliquer les choix professionnels des individus, parmi d'autres antécédents. Le principal résultat de son enquête, menée auprès de 203 étudiants de l'ESC de Tunis, est l'existence de « déterminismes » socioculturels en matière de préférences de carrière qui dépassent le niveau attitudinal et évaluatif des individus.

### 2-3-2-3 Mesure de l'intention du choix d'une orientation entrepreneuriale

Plusieurs auteurs ont traité cette problématique dont notamment Filion et al (2002). Ils ont conduit une enquête auprès de 406 étudiants de deux institutions appartenant à l'Université de Montréal, HEC et Polytechnique afin de mieux connaître leurs perceptions en ce qui a trait à leurs intentions de s'orienter vers une carrière entrepreneuriale.

Cette enquête révèle que parmi les étudiants qui ont répondu au questionnaire (65% de HEC et 50 % de Polytechnique) ont l'intention de créer éventuellement une entreprise ou de travailler à leur compte. Et, 80% de ces étudiants ont l'intention de réaliser ce projet de carrière dans leur domaine académique et/ou dans un domaine qui les passionne.

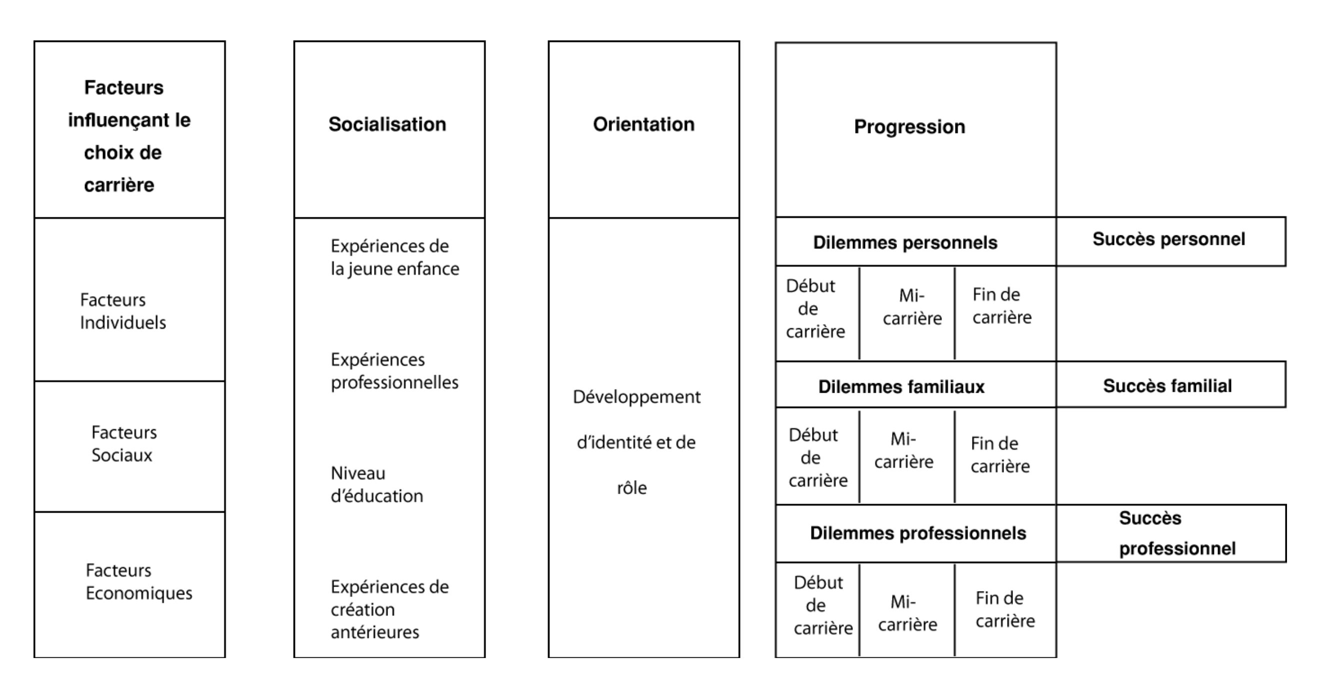
### 2-3-2-4 Rapprochement entre l'entrepreneuriat et d'autres carrières

Davel et Lefevre (2007) ont essayé de faire un rapprochement entre deux concepts l'entrepreneuriat et une carrière créative à savoir la carrière artistique. Ils ont fondé leur étude sur une recension des écrits dans le domaine. Ainsi, ils ont analysé ce rapprochement en proposant quatre axes conceptuels (la construction de la réputation, la construction de l'authenticité, l'entretien des relations significatives (réseaux) et la gestion des paradoxes). La contribution de leur étude consiste à montrer que la carrière artistique est un parcours entrepreneurial.

**Ces travaux montrent l'importance de ce thème qui intègre à la fois deux champs de recherches féconds à savoir l'entrepreneuriat et la carrière. Ainsi, la pluralité des axes de recherches traitant ce thème montrent la diversité des manières d'aborder la relation entre l'entrepreneuriat et la carrière.**

**Pour pouvoir situer notre étude, nous faisons référence au modèle conceptuel de Dyer (1994) (voir figure 3) car, selon Hourquet et Roger (2002), ce modèle général a le mérite toutefois de proposer un cadre théorique dans lequel peut s'inscrire l'ensemble des travaux liant carrières et entrepreneuriat.**

**Figure 3:** Modèle de Dyer (1994)




**Source:** Hourquet et Roger (2002)

Ce modèle est bâti sur quatre dimensions fortes de l'étude des carrières ; d'ailleurs, il intègre une théorie du choix de carrière (et donc les aspects vocationnels), une théorie de la socialisation, une théorie de l'orientation de carrière et une théorie des rôles successifs.

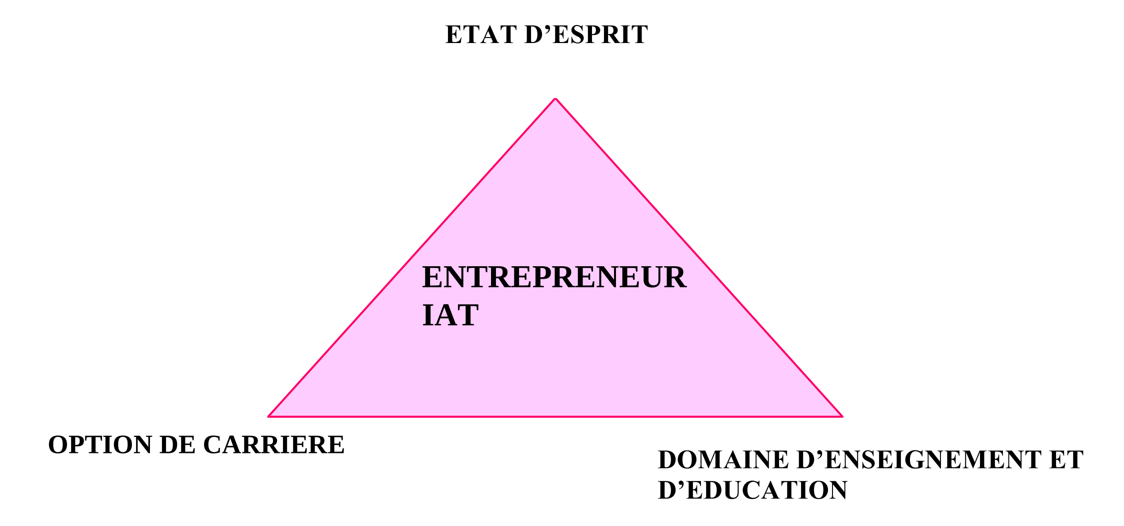
Dans ce modèle général, notre recherche sera centrée sur l'université en tant que facteur social qui pourrait influencer l'étudiant dans le choix d'une orientation entrepreneuriale.
Par orientation, nous entendons le choix d'un métier. Or, pour Ronzeau (2006), l'orientation plutôt qu'un choix de métier, est une construction d'identité. Et selon Brunati et al (2006), « *pour bien s'orienter, l'étudiant doit connaître les métiers, être motivé, bien se connaître* ». En l'occurrence, **l'université ne peut-elle pas être incitative dans le choix d'une carrière entrepreneuriale (Dyer, 1994) et par conséquent dans la construction de l'identité de l'étudiant?**

### 2-4 L'entrepreneuriat est un domaine d'éducation et d'enseignement: c'est une valeur éducative

Nous présenterons une conception de l'entrepreneuriat en rapport avec une problématique d'éducation et d'enseignement. En effet, le système éducatif est plus précisément l'université peut jouer un rôle important dans la promotion de la carrière entrepreneuriale chez les étudiants et dans la diffusion d'une culture favorable au développement de l'esprit entrepreneurial ou de façon générale de la culture entrepreneuriale (Fayolle, 2006; Léger-Jarniou, 2001, 2008). De ce fait, nous considérons l'entrepreneuriat comme une valeur éducative.

Alors, **nous considérons l'entrepreneuriat comme un état d'esprit et une mentalité, un domaine d'enseignement et d'éducation et une option de carrière possible** (voir figure 4).

**Figure 4**: Notre conception de l'entrepreneuriat




## Section 3 Appréhension et positionnement de l'esprit entrepreneurial dans le processus entrepreneurial

Pour mieux comprendre l'esprit entrepreneurial, il nous a apparu nécessaire de cerner sa place dans le processus entrepreneurial. Et si nous adoptons cette approche processuelle, il nous paraît judicieux également de préciser de quel sous processus s'agit-il?

### 1/ L'esprit entrepreneurial est un processus mental

De nombreux chercheurs (Bygrave et Hofer, 1991; Bruyat, 1993; Gartner, 1993; Shane et Venkataraman, 2000; Davidsson, 2003; Verstraete, 1997, Fayolle, 2005, etc.) concentrent leurs études sur le processus entrepreneurial.

Mais pour faire de la recherche sur le processus dans le champ de l'entrepreneuriat dans les meilleures conditions, Fayolle (2005) a recommandé de positionner l'objet d'étude par rapport aux trois registres:

**-Le processus comme nouvelle perspective de recherche**: c'est un courant de recherche qui vient pour pallier les limites de l'approche par les traits et propose aux chercheurs du champ pour s'intéresser non pas aux traits et aux caractéristiques psychologiques de l'entrepreneur mais plutôt à ce qu'il fait. La fameuse phrase qui traduit éloquemment les propos de ce courant de recherche *« Look the dance et not the dancer »*.

**-Le processus comme modèle théorique**: c'est l'ensemble des travaux qui ont essayé de modéliser le processus. En effet, dans la littérature entrepreneuriale, nous trouvons plusieurs cadres conceptuels et modèles théoriques qui ont tenté d'expliquer et/ ou de décrire tout ou une partie du processus entrepreneurial ;

**-Le processus comme *centre de gravité* du domaine de recherche**: maints travaux mettent le processus entrepreneurial au cœur de leurs préoccupations. Ils décrivent des conceptions assez différentes de l'entrepreneuriat en tant que domaine de recherche. Fayolle (2005) a cité la conception de Gartner qui défend l'idée que l'entrepreneuriat est la création d'entreprise. Et celle de Shane et Venkaterman (2000) qui définissent l'entrepreneuriat comme une recherche et identification des opportunités. Quant à Gartner (1993), il associe l'entrepreneuriat au dialogique individu et création d'entreprise, etc.

Notre objet d'étude s'inscrit dans le deuxième registre de la recherche sur le processus entrepreneurial à savoir le processus comme modèle théorique. Toutefois, il convient de définir ce que nous entendons par processus. Lorino (1995) a défini le processus comme "*un ensemble d'activités reliées entre elles par des flux d'information (ou de manières porteuses d'information) significatifs et qui se combinent pour fournir un produit ou matériel où immatériel important et bien défini* ». Alors, un processus entrepreneurial peut se définir comme une séquence d'évènements ou d'activités interliées pour accomplir un but.
Et comme le soulignent, Bygrave et Hofer (1991, p14): *The entrepreneurial process involves all the functions, activities, and actions associated with the perception of opportunities and the creation of the organizations to pursue them*". Parmi les principales caractéristiques du processus sont le dynamisme et l'évolution dans le temps (Fayolle, 2004).
En l'occurrence, plusieurs travaux ont étudié la firme d'un point de vue exante c'est-à-dire avant que la firme ne soit créée. Ils se sont plus particulièrement intéressés aux événements qui précèdent le lancement car ces derniers apparaissent comme essentiels à la compréhension du passage à l'acte dans le cadre d'un processus entrepreneurial. Nous pouvons parler de prélancement (Mac Mullan et Long, 1990) ou de préorganisation (Katz et Gartner, 1988, Hansen 1990), intention (cité par Emin, 2003, p 72).

D'autres auteurs à l'instar de Learned (1992) et Bruyat, (1993) ont étudié la naissance de l'émergence organisationnelle. En effet, « *ce terme renvoie à l'ensemble des réflexions, pensées, décisions, évènements et actions nécessaires à l'impulsion d'une nouvelle organisation. La séquence des événements qui conduit à l'existence d'une nouvelle entreprise. Il nait dans l'esprit de l'entrepreneur sans qu'il en soit totalement conscient alors le processus de création précède la période où nait l'intention dans l'esprit du futur entrepreneur* » (Emin, 2003 p 77).

Dans cette recherche, nous tentons d'expliquer et de décrire une étape qui se situe très en amont du processus entrepreneurial. Et si on parle en terme de processus: nous concentrons notre travail sur l'étude d'un sous processus entrepreneurial à savoir le processus mental puisque Tornokoski (1999) subdivise le processus entrepreneurial en sous processus.

**Nous avons choisi d'étudier le processus mental ou cognitif de l'entrepreneur car ce dernier offre des *« perspectives prometteuses pour aborder les études en entrepreneuriat ; puisqu'il s'agit là d'un domaine où la subjectivité de l'acteur est demeure cruciale pour appréhender ses actes »*** (Filion, 2008). Confirmant cette même idée, dans leurs recherches, Baron (2004) et Shaver et Scott (1991) ont souligné **l'importance des variables cognitives dans la compréhension de la décision de lancer une affaire.** D'après eux, l'approche cognitive aidera à mieux appréhender la complexité du processus entrepreneurial. Et, vu le succès *impressionnant* de cette approche dans d'autres champs comme celui de la psychologie, l'enseignement (éducation), nous pouvons prévoir aussi qu'elle pourra apporter

ses fruits quand elle sera appliquée dans le domaine entrepreneurial (Baron, 2004, cité par Linan et Chen, 2009).

Dans le même ordre d'idées, Mitchell et al (2002) considèrent l'approche cognitive comme une voie alternative pour explorer des phénomènes reliés à l'entrepreneuriat. Elle vise à détecter les structures de la connaissance et les modèles mentaux utilisés par les entrepreneurs lors de ses évaluations, ses ugements ou ses décisions.
Et dans cette même veine, Baron et Markman (2003) stipulent que l'objectif principal de l'approche cognitive est la compréhension de la manière dont les personnes pensent et traitent l'information afin de prendre une décision. Ainsi, elle permet d'identifier les facteurs influençant leurs préférences. Alors que l'objectif de l'approche par les traits c'est la description des caractéristiques des entrepreneurs.

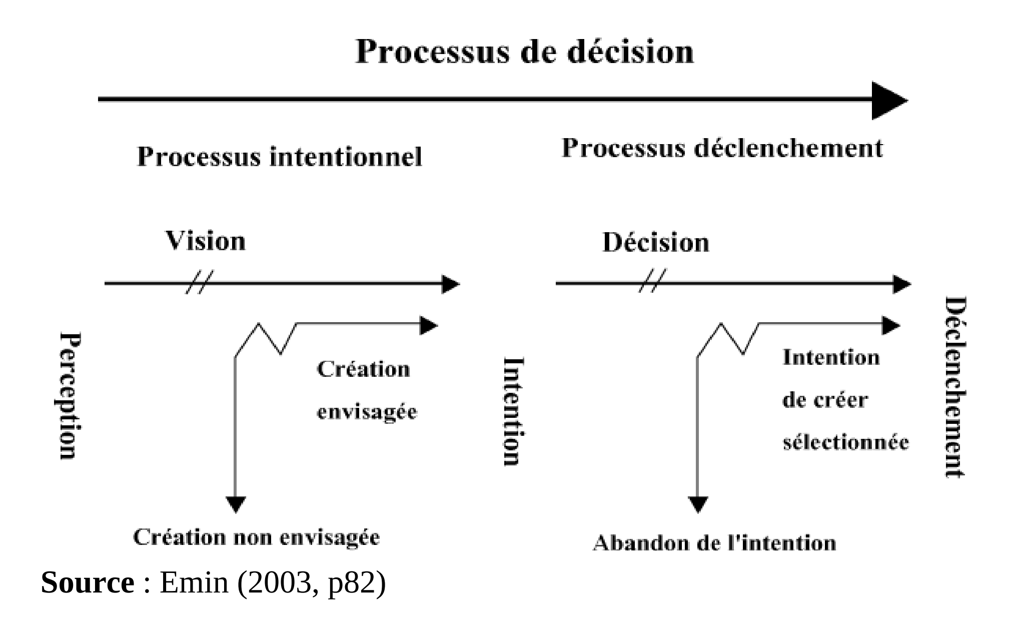
**A notre sens, nous pensons que l'apport de l'approche cognitive pourrait être exploité dans la mesure où il pourra aider à appréhender la structure mentale de l'étudiant, la manière avec laquelle il pense et les facteurs influençant ses préférences ainsi que son orientation entrepreneuriale.**

De ce fait, dans ce qui suit, nous mettrons l'accent sur deux concepts fondamentaux (la vision et l'intention) dans la compréhension du processus conceptuel. Ainsi, nous aborderons des concepts considérés comme proches ou voisins de la notion de la vision telles que les représentations, la cognition, la réflexivité. Ces variables cognitives participent entre autres à forger le processus mental de l'entrepreneur (en l'occurrence l'étudiant). Ainsi, nous mettrons en exergue l'importance de l'émotion dans la prise de décision.

### 2/ Le processus mental est au cœur du processus de décision

Le processus de décision peut être appréhendé comme étant un processus mental orienté vers l'action (Emin, 2003). En effet, nous *préférons bien* parler plutôt de processus mental que de processus intentionnel car nous pensons qu'il est plus générique alors que l'intention d'après le schéma de l'articulation du processus de la décision d'Emin (2003), n'est qu'une phase qui se situe à la fin du processus conceptuel et au début du processus de déclenchement: Autrement dit, elle est une «*charnière* » entre la pensée et l'action comme l'avait précisée Emin (2003). D'autant plus, le processus mental peut être défini comme l'ensemble, des réflexions, des émotions, des croyances, des pensés, des attitudes et des intentions qui conduisent à choisir ou prendre une décison. Bref c'est le triptyque cognition, conation et émotion menant à choisir une décision. De ce fait, l'intention (conation) ne peut-elle pas être considérée comme un sous processus du procesus mental?
La décision dans notre recherche consiste à choisir une orientation entrepreneuriale. En effet, Marchais-Roubelat, (2000) montre que la décision (figure 5) s'articule autour de deux types de processus : intentionnel ou conceptuel et du déclenchement (cité parEmin, 2003).

**Figure 5:** L'articulation du processus de décision




**Source** : Emin (2003, p82)

## 2- 1 Processus mental

D'après plusieurs auteurs, la vision et l'intention sont deux notions fondamentales qui se situent au cœur du processus intentionnel. D'ailleurs, selon Moreau et Raveleau (2006), « *le passage à l'acte est un processus qui dépend à la fois de la vision que se fait l'individu de son futur et de son intention d'agir*».

### 2-1-1 Vision: image mentale d'un futur désirable

La vision est un élément essentiel du modèle décisionnel de l'entrepreneur (Creplet et Mehmanpazir, 1999). Bennis et Nanus (1985) définissent la vision comme une image mentale d'un futur désirable. Dans ce même ordre d'idées, Filion (1991, pp109-110) définit dans ses recherches la vision comme « *une image projetée dans le futur, de la place qu'on veut voir occupée éventuellement par ses produits sur le marché, ainsi que l'image du type d'organisation dont on a besoin pour y parvenir* ». Il conçoit la vision sous l'influence de plusieurs facteurs : les images (attitudes, humeurs, intentions sous-jacentes au processus de perception et constituent le filtre cognitif au travers duquel la réalité est regardée) ; l'énergie (force déployée dans le travail, etc.) ; le leadership, et enfin, les relations qu'entretient l'entrepreneur avec la société (Filion, 1991, p124, cité par Creplet et Mehmanpazir, 1999).
A son tour, Carrière (1991) définit, la vision comme « *une dynamique de construction mentale d'un futur souhaité et possible pour une entreprise* ». Selon lui, trois niveaux de vision peuvent être distingués : une vision générale où les valeurs et les croyances du dirigeant sont déterminantes ; une vision intermédiaire se concrétisant dans des schémas mentaux stratégiques et enfin, une vision parcellaire fondée sur les aspects de l'environnement intéressant le dirigeant. Pour Thornberry, 1997 et Senge, 1990, la vision renvoie à plusieurs notions, « *un mix de stratégie, d'objectifs, de valeurs et de croyances* ». (Cité par Creplet et Mehmanpazir, 1999).

Verstraete (2003, p23), en se référant au domaine de la psychologie, la considère comme une connaissance conceptuelle qui peut concerner un objet. Alors d'après lui, c'est un schéma. Cette dernière est « *une représentation cognitive qui spécifie les propriétés générales d'un type d'objet, d'évènement ou de structure et laisse de côté les détails qui ne sont pas pertinents pour caractériser le type. Un schéma est donc une abstraction qui permet d'assigner à des catégories générales certaines spécifications….En éliminant les détails, le schéma permet la catégorisation, puis la pensée fondée sur cette catégorisation* » (Weil-Barais, 1993, p 391, cité par Verstraete, 2003, p24). Nous pouvons déduire que la vision est une représentation mentale simplifiée d'une connaissance d'un objet, ou d'un évènement autorisant l'action. Cette vision revêt un aspect évolutif et dynamique selon Fonrouge (2002) puisqu'elle tient « *au moment où elle apparaît, et change où s'adapte en fonction des nouveaux éléments qui l'alimentent, évitant, ainsi, l'aspect figé* ».

Par ailleurs, il convient de souligner que les travaux qui ont traité ce sujet fournissent des définitions dans de multiples perspectives: organisationnelle, stratégique, entrepreneuriale (Filion, 1991; Cosette, 2003; Moreau, 2004; etc.) mais, ils s'accordent à concevoir la vision comme une perception en esprit, projection dans le futur et imagination d'un futur possible. D'ailleurs, dans une perspective organisationnelle, la vision est associée à divers aspects de la vie organisationnelle (Bayad et Garand, 1998). Elle peut être « *considérée sous sa problématique traditionnelle de leadership, étendue au volet de culture organisationnelle* ». Ainsi, elle provient du leader, vise le changement, et mobilise toute l'organisation (Bayad et Garand, 1998).

Dans une perspective entrepreneuriale, et d'après Bayad et Garand (1998), « *Il semble difficile de ne pas inscrire le concept de vision dans le contexte entrepreneurial et ce, en raison même de ce qu'il recèle: esprit de créativité, d'innovation, d'initiative, comportement énergique et motivateur de l'entrepreneur, axé vers l'action*». Pour Schmitt, Gallais et Fabbri (2008), l'introduction de la notion de vision dans le champ de l'entrepreneuriat n'est pas neutre. En effet, elle a permis de ne plus considérer « *l'entrepreneuriat uniquement comme un phénomène ontologique, mais aussi comme un phénomène téléologique, c'est-à-dire un phénomène construit et orienté par l'action cognitive* ».

En outre, dans un contexte de création d'entreprise, la vision correspond à l'idée prospective de création d'une entreprise : autrement dit, avant de lancer une entreprise ou une affaire, l'entrepreneur fait une projection mentale ou une vision de l'entreprise à créer (Vesper, 1990; Amboise et Nkongolo-Bakenda, 1993). Ainsi, il devrait avoir en tête une image des comportements que lui et les autres devront adopter pour pouvoir mener à bien l'affaire. « *Cette vision détermine ses propres actions et constitue un outil pour ceux qui travaillent avec lui* » (Bayad et Garand, 1998).

Ainsi, plusieurs auteurs ont analysé le lien entre la vision, la personnalité de l'entrepreneur dont notamment Bird et Jelinek (1988) qui affirment que c'est à travers « *son rôle de leader et grâce, notamment, à l'attention qu'il crée et maintient par une vision claire et exprimée, que ses intentions sont réalisées*». Bird (1988, p 446), quant à lui, fait des rapprochements entre ce type de leadership et l'entrepreneur, et définit par là la vision : «*bien que les entrepreneurs s'intéressent au présent mais cela ne leur empêche pas d'utiliser, à l'instar des leaders charismatiques, des images pour orienter leurs organisations vers un avenir souhaitable et préférable* ».

Verstraete (2003), dans son modèle de l'organisation entrepreneuriale10, considère que la vision stratégique du créateur est une composante de la dimension cognitive. Elle correspond à la cognition et à la pensée stratégique du créateur. C'est dans cette même veine, mais dans une perspective cognitive, Creplet et Mehmanpazir, (1999) perçoivent « *la vision entrepreneuriale comme un produit cognitif constitué tant des «croyances» dominantes présentes dans une organisation, jugées importantes pour l'avenir de l'entreprise par l'entrepreneur que par son charisme. Elle met donc en évidence un schème () composé d'explications (causes et moyens) et de conséquences* ».

Alors de façon plus large et en nous inspirant de l'approche cognitive, nous pouvons déduire que la vision est une construction mentale. C'est le fruit de cheminements cognitifs relatifs à un futur que l'entrepreneur désire atteindre.

Adoptant les propos de Verstraete (2003) dans notre étude, la vision ne correspond-t-elle pas à la construction mentale de l'étudiant? Pour choisir une orientation de carrière, l'étudiant doit d'abord s'être fait une image mentale d'un état futur, d'une carrière possible et souhaitable. La construction de la vision de l'étudiant est très liée à son apprentissage à ses expériences professionnelles passées (Bachelet al, 2003; Tounès, 2003).

Schmitt, Gallais et Fabbri (2008) ont critiqué la notion de vision car elle est envisagée comme un futur à atteindre pour l'organisation et rarement à travers les moyens pour y parvenir. Il convient de trouver un concept qui permet de trouver à la fois le futur lié à la notion de vision, le présent à travers une représentation du contexte et la relation entre ces deux temps par l'intermédiaire de la dialectique fins/ moyens. Ce concept est la situation entrepreneuriale.

### 2-1-2 Intention: une disposition d'esprit et une volonté individuelle

Dans la littérature entrepreneuriale, plusieurs études soutiennent l'idée que l'intention joue un rôle éminemment important dans la décision de créer une entreprise (Linan et Chen, 2009). D'après Krueger et al (2000), la décision de devenir un entrepreneur est considérée comme volontaire et consciente. Donc, il semble raisonnable d'analyser comment cette décision est faite. Dans ce sens, l'intention entrepreneuriale peut être considérée comme la première étape du processus entrepreneurial. Ainsi, pour Ajzen (1991, 2001) et Fishbein et Ajzen (1975), elle est le seul et le meilleur prédicteur du devenir entrepreneurial. De même Fayolle, Gailly et Lassas-Clerc(2006) postulent qu'elle est un précurseur nécessaire de l'exécution du comportement.

Par ailleurs, plusieurs auteurs tels que Thornberry (1997) et Senge (1990), ont creusé le lien entre vision et intention: les auteurs précisent que la vision est le fruit d'une construction et que l'intention détient un caractère central dans sa constitution. Ajzen (1991) montre dans ses travaux que l'intention organisationnelle reflète la vision du créateur quant à l'organisation émergente (cité par Emin, 2003, p.83). Dans leur recherche sur la composition et le fonctionnement de la vision entrepreneuriale, Bird et Bursh (2003) montrent que

[10] Le modèle de l'organisation entrepreneuriale de Verstraete (2003) comprend trois dimensions: cognitive, praxéologique et structurale. La dimension cognitive ne peut pas être dissociée de l'univers cognitif du créateur. Elle comprend trois composante la cognition ou pensée stratégique, la cognition relative à la pensée et la cognition relative à l'apprentissage.

l'intention entrepreneuriale joue un rôle de relais entre la vision entrepreneuriale et la création d'entreprise (Bird et Brush, 2003, pp.17-22).

Confirmant ces propos, Emin ( 2003) à la suite de Hamel et Prahalad , 1989; Varraut, 1999, stipule que la vision stratégique fournirait l'objectif final poursuivi par l'intention « *du décalage entre la représentation actuelle d'un avenir (vision stratégique) et la représentation actuelle du présent peut naître une tension dans l'esprit du dirigeant ; une intention qui peut être à l'origine de l'émergence de l'intention d'atteindre cet état futur (jugé avantageux par rapport à la représentation de la situation présente). La représentation de l'avenir se muerait alors en objet désiré et induirait une intention stratégique* » (Varraut, 1998, 1999, p 44).

Alors, à la suite de Varraut, nous pouvons déduire que l'intention transforme la vision en objectif désiré en combinant les moyens nécessaires pour l'atteindre.

**De ce fait, l'intention est un état de pensée qui vise à concrétiser une vision**.

Dans ce cadre, il convient d'appréhender l'intention entrepreneuriale en insistant à l'instar de Tounès (2003) sur deux dimensions le processus cognitif et la volonté. D'ailleurs, même la définition de l'intention proposée par le dictionnaire (Larousse, 1989) souligne ces deux dimensions: disposition d'esprit par laquelle on se propose délibérément un but.
En effet, l'intention est définie comme un état de pensée qui guide l'acte vers une fin.
En l'occurrence, Ajzen (1987) caractérise l'intention de se comporter d'une certaine façon, comme une structure cognitive, incluant à la fois les buts (les fins) et les plans (les moyens).

Dans le domaine entrepreneurial, Bird (1988, p 442) conçoit l'intention comme
« … *un état de pensée qui dirige l'attention (et par conséquent l'expérience et l'action) vers un objectif spécifique, la nouvelle organisation, et une façon de l'atteindre* ». Autrement dit, le terme intention désigne une opération de l'esprit qui se propose un but, des objets ou des choses voulues (Blay, 2003; Lalande, 1993, cité par Moreau (2004). Miller, Galanter et Pribram (1960) ont inclus le contrôle intentionnel dans les images mentales et les valeurs qui guident le comportement[11] de l'individu (cité par Bird (1988, p443). Ainsi, Bird (1988) et Krueger et Carsrud (1993), considèrent l'intention comme un « *processus qui naît avec les besoins, les valeurs, les habitudes et les croyances de l'individu et structure et guide l'action* » (Krueger, Reilly et Crasrud, 2000).

Nous pouvons dire à la suite de Degeorge (2008) que l'intention est une perception qui permet d'appréhender l'entrepreneuriat comme une voie de carrière possible. Elle ne constitue pas une action. Elle représente une pensée. C'est un futur envisagé et préféré mais non certain.

Par ailleurs, l'intention entrepreneuriale est définie comme une volonté. D'ailleurs, selon Larousse (1993), l'intention est définie comme « *un dessin délibéré d'accomplir tel acte en volonté* » Bruyat (1993). Ainsi, au sens épistémologique, l'intention vient du verbe latin intendere qui signifie "tendre vers". Elle est la volonté tendue vers un certain but. (Tounès, 2003, p55). Et pour Boissin et Emin (2007), c'est un indicateur « *de la volonté à essayer, de l'effort que l'on est prêt à consentir pour se comporter d'une certaine façon* » (Ajzen, 1991, p. 181). Moreau (2008) en se référant aux travaux de Bird (1992) et Bruyat (1993) l'interprète

[11] C'est une traduction des propos de Miller, Galanter et Pribram (1960): *« include intentional control over those mental images and values which guide behavior as a factor in their cybernic model of behavior"* (cité par Bird, 1988, p 443).

comme une volonté individuelle ou un état d'esprit qui est tourné vers la création d'entreprise (Emin, 2003, p55).

Alors en nous inspirant de ces définitions, nous considérons l'intention comme une disposition d'esprit et une volonté individuelle menant vers une fin (tel que le choix d'une carrière entrepreneuriale). De plus, elle est l'antécédent le plus proche de l'action. Et comme le précise le schéma de l'articulation du processus de décision d'Emin (2003, p82) (voir figure 5), nous remarquons que l'intention est presque l'étape finale du processus mental et se situe au début du processus de déclenchement. Mais qu'est ce que nous entendons par processus de déclenchement?

## 2-2 Processus de déclenchement

Bruyat (2003) dans sa modélisation, a distingué entre trois états successifs que peut prendre le système au cours du processus : le processus est déclenché, le processus est engagé et le processus est achevé.

Nous reprenons la définition de Bruyat (2001, p 32), nous pouvons considérer *« le processus est déclenché à partir du moment où l'individu envisage sérieusement de créer et où il consacre du temps et des moyens à sa recherche* ». Dans ce cadre, Emin (2003, p85) précise que « *le déclenchement nait avec la formation de l'intention de créer une entreprise…Il représente une période de transition, une rupture, un changement d'état* ».
De plus, selon Degeorge (2008), le processus se déclenche sous l'effet de deux dynamiques principales (endogènes et exogènes) qui apparaissent souvent combinées. En ce qui concerne la dynamique endogène, l'auteur identifie deux évolutions possibles au regard de la dynamique endogène: une évolution interne due à une modification de perceptions de l'individu sans changement de l'environnement (l'apparition et/ ou le développement de l'intention) et une évolution externe des modifications de perceptions de l'individu dues à un changement dans l'environnement. Et par la dynamique exogène, l'auteur entend une évolution de l'environnement de l'individu qui peut mener au déclenchement du processus entrepreneurial.

Par ailleurs, selon Emin (2003, p191), pour que l'action soit réellement déclenchée, l'intention doit se transformer en décision d'action. Mais même les intentions les plus puissantes et les plus intenses ne conduisent pas forcément à l'action « *toutes les intentions ne sont pas réalisées, certaines sont abandonnées alors que d'autres sont révisées pour s'adapter aux circonstances* » (Ajzen, 1985, p11, cité par Emin, 2003). De même, Gauthier (1997, p 64) pense « *qu'il n'est pas vrai que toute intention, même suffisamment forte, peut servir de garantie que l'acte correspondant sera bien réalisé* ». Tounès (2003), à son tour, confirme cette idée. Il considère que le passage d'une logique d'intention à une logique d'action est difficile à cerner.

Et en s'inspirant des travaux de Krueger et Carsrud (1993, p332), il précise que « *le comportement entrepreneurial implique des* relations comp*lexes entre l'intention et l'action avec un grand décalage dans le temps, bien que la première soit forte dans certains cas*. Et d'après Neveu (1996, p.21*), des " variables " viennent* se greff*er à la séquence intention-comportement, et peuvent ainsi changer complètement la direction originale indiquée par le sens de l'intention*» (cité par Tounès, 2003, p59).

**Bref, nous pouvons retenir pour que le processus soit déclenché, il faut que l'intention se transforme en décision d'action. Mais les intentions quelque soit le degré de leur intensité et de leur puissance ne sont pas forcément exécutables : elles peuvent être révisées ou retardées ou carrément abandonnées.**

Au delà de la vision et de l'intention, dans ce qui suit nous mettrons l'accent sur l'importance d'autres variables cognitives.

### 2-3 Importance d'autres variables cognitives

Dans l'étude du processus intentionnel du processus de décision, plusieurs auteurs (Emin, 2003; Raveleau, 2006; Bourguiba, 2007, etc.) ont abordé seulement deux notions fondamentales à savoir la vision et l'intention. Or, nous pensons qu'il convient de souligner l'importance d'autres variables qui aident à la compréhension du processus de décision qui sont les représentations, la cognition et la réflexivité.

#### 2-3-1 Représentions entrepreneuriales

Sallaberry (1996, p19), dans son ouvrage « Dynamique des représentations dans la formation », a souligné la complexité de la notion de représentation : « *il est trivial de souligner combien la notion de représentation est complexe* ». Selon lui, cette complexité est due à plusieurs raisons qui sont inhérentes d'une part, à son utilisation : cette notion est très utilisée par plusieurs auteurs et par des disciplines différentes (l'histoire, les sciences de la cognition, la sémantique, etc.). D'autre part, elle est liée à ses caractéristiques propres. De même pour Denis et Dubois (1976), la complexité du terme représentation est liée à son usage : puisqu'il est utilisé dans des acceptations souvent très différentes. Ils ont distingué entre trois acceptations:

- Dans une première acceptation, nous parlons de représentation *« chaque fois qu'un ensemble de données de la réalité matérielle du monde correspond un nouvel ensemble d'entités : construction théorique, hypothétique d'un ensemble d'entités dont les liens tant avec la réalité du monde qu'avec la réalité psychologique ne sont pas directs. Cette acceptation se caractérise de fait par sa dimension sociale: c'est une élaboration idéologique des savoirs individuels par la connaissance collective du monde »* (p 543);
- Dans une deuxième acceptation, en tant que *« réalité psychologique, la représentation sera définie en première approximation comme l'ensemble des acquisitions d'un individu traduites au plan de ses structures mentales »*;
- Dans une troisième acceptation, le terme représentation peut renvoyer à *« une certaine expérience subjective telle que la mobilisation d'une image mentale qui correspond à l'évocation par l'individu par certains aspects du monde appartenant à son expérience antérieure »*. En ce sens, l'image constitue une certaine représentation du réel (p 544).

Nous cherchons, dans le cadre de notre recherche, la description et la compréhension du système mental, réalité qui constitue la base des activités psychologiques de l'individu (en l'occurrence l'étudiant) en vue de l'influencer et l'orienter vers le choix d'une carrière entrepreneuriale. Et par conséquent, notre étude s'inscrit dans la deuxième acceptation du terme représentation formulée par Denis et Dubois (1976).

Dans une veine similaire, la représentation selon de Sallaberry (1996, p19) désigne *« la capacité détenue par chacun, de pouvoir (se) construire une image à propos d'un objet, de pouvoir penser un objet* ». Dans ce cadre aussi, Bourion (2008) conçoit la représentation mentale comme « *un statut, mentalement imaginé et évoqué, attribué à l'action d'une personne, à une situation, à une stratégie ou à une structure. Attribuée ex post, la représentation mentale concerne une personne, une situation, une stratégie ou une structure existante. Attribuée ex ante, la représentation mentale concerne une personne, une situation, une stratégie ou une structure imaginaire, qui n'existe pas encore. Dans les deux cas, on se trouve en logique de l'imaginaire, de l'artificiel* ». Ainsi, Allard-Poesi (1995, 1996) définit les représentations comme étant un mix de croyances, de valeurs et de opinions d'un objet bien précis. Pour Pomerol (2005), les représentations se situent au cœur du domaine de raisonnement du décideur. Et lorsque ce dernier envisage une représentation de l'avenir, il est pratique de distinguer deux phases: une phase de diagnostic (*diagnosis*) et une phase de projection (*look-ahead*) : la phase de *diagnostic* consiste à reconnaître le passé et le présent. Et la phase de « *projection consiste à anticiper et à prédire les effets de la décision en jeu compte tenu de l'idée que l'on se fait de l'avenir* ». C'est cette deuxième étape, caractérisée par la réflexion, qui distingue essentiellement la décision humaine de la "décision animale".

Dans le domaine entrepreneurial, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de cette notion. En effet, Filion (2008), dans son ouvrage «*Représentations entrepreneuriales* », considère les représentations comme un champ d'études en émergence qui pourrait apporter des contributions significatives à la conceptualisation théorique en entrepreneuriat. Par ailleurs, **« *l'étude des représentations offre des perspectives nouvelles et différentes pour étudier plus en profondeur et mieux comprendre l'acte entrepreneurial à partir d'une meilleure connaissance de la pensée qui le précède* »** (Filion, 2008). Ainsi, plusieurs travaux (Bruyat, 1993, 2001, Fayolle 2002, 2004, Fayolle et Lassas- Clerc, 2005, Vertraete, 1998), ont soutenu l'idée que les représentations des créateurs d'entreprises posent des pistes prometteuses permettant de comprendre la manière dont se forment les projets de créations d'entreprises. Appuyant ces propos, Bruyat (2001, 2003) en traitant le concept de Configuration Stratégique Instantanée Perçue (CSIP), un concept issu principalement des théories classiques de décision, a évoqué l'importance de représentations : selon lui, l'acteur agit selon ses représentations. Ces dernières jouent un rôle crucial pour l'action humaine dans les sciences de la cognition. Elles sont directement influencées par l'histoire de l'individu, par ses connaissances ou par des problèmes liés à des ses expériences antérieures. Dans une autre veine, Helene (2007), en étudiant la façon dont se prennent les décisions dans le cas de la création d'entreprise, a soutenu l'idée que la décision est prise sur la base de l'interprétation des représentations de l'entrepreneur.

Toutefois, Schmitt, Gallais et Fabbri (2008) ont établi une légère différence entre vision et représentation du point de vue temps : la vision est une projection dans l'absolu alors que la notion de représentation renvoie à une situation actuelle. Ainsi, ce qui semble faire la différence entre la notion de représentation et celle de vision porte essentiellement sur l'aspect

projectif de la notion de vision (Filion, 1991; Cosette, 2003). Poussant l'analyse plus loin, Cosette et Audet (1994, p15), pour bien appréhender la représentation que fait l'individu de son environnement, ont choisi de la présenter sous la forme d'une carte cognitive. Ils définissent cette dernière comme « *une représentation graphique de la représentation mentale que le chercheur se fait d'un ensemble de représentations discursives énoncées par un sujet à partir de ses propres représentations cognitives à propos d'un objet particulier* ».

Et selon Cossette (2008), la carte cognitive représente un schème (ou modèle mental, théorie, structure cognitive, etc.), c'est-à-dire une *structure épistémologique* orientant un individu ou un groupe dans son appréhension des événements passés, présents ou futurs. D'après lui, « *ce schème pourrait porter sur un objet plus ou moins général, être plus ou moins contextualisé et se rapporter à une réalité dans laquelle le sujet est plus ou moins engagé* ».

Alors, nous pouvons déduire que la vision, l'imagination, la perception, les représentations et l'intention sont les dérivés de *l'architecture cognitive* de l'entrepreneur selon l'expression de Creplet et Mehmanpazir (1999). Dans ce cadre, il convient de préciser ce que nous entendons par cognition.

### 2-3-2 Cognition: un concept complexe mais *attrayant*

La cognition est associée essentiellement aux mécanismes ou aux activités mettant en évidence le fonctionnement de l'esprit. En psychologie, la cognition est « *un système « corps-esprit » qui se comporte ou plus précisément qui entre en résonance permanente avec son environnement interne et externe* » (Baudouin et Tiberghien, 2007, p50). Nous distinguons différentes fonctions cognitives comme la perception, le raisonnement ou encore la mémorisation. Et selon l'approche de la dissonance cognitive, une cognition est un élément de connaissance qui peut être une idée, une attitude, un comportement, voire une valeur ou une émotion (Vallerand, 1994, p 371; cité par Tounès, 2003).

De même Baudouin et Tiberghien, (2007, p17) dans leur ouvrage, « *Psychologie cognitive tome I, l'adulte* », « *la cognition ou l'esprit (mind en anglais), désigne la fonction qui produit de la connaissance. Dans un sens plus général, ce terme qualifie tout ce qui se rapporte à la connaissance la décrit ou l'explique* ». Généralement, le concept de cognition est assimilé à celui de connaissance. Mais, ces auteurs ont conçu la cognition de façon plus exhaustive : « *elle fait référence non seulement à l'ensemble des connaissances véridiques mais à toutes les croyances et connaissances approximatives ou erronées* » (p 49).

A la suite de Le Ney (1989, p2), nous pouvons dire que « *la cognition peut être ainsi caractérisée par l'ensemble des processus, conscients ou non qui permettent la constitution de ces connaissances et de ces croyances* ».

Dans le domaine entrepreneurial, Cosette (2008) dans ses travaux a tenté de répondre à la question suivante: quels usages les chercheurs font-ils de la notion de cognition dans leurs travaux sur l'entrepreneuriat ? Selon cet auteur, la cognition est un concept complexe et polysémique mais il demeure riche très "*attrayant*". En effet, « *la cognition*[12] *est liée à la*

[12] Dans l'appréhension du concept de cognition, nous nous sommes largement inspirés de l'étude de Cosette (2008) « *Usages de la notion de cognition dans les travaux de recherche sur l'entrepreneuriat* » qui avait pour objectif de déterminer les usages que les chercheurs font de la notion de cognition dans les travaux sur l'entrepreneuriat.

*pensée ou à la connaissance. Le plus souvent, elle désigne une fonction particulière à laquelle sont associées des activités ou des processus se rapportant à l'intelligence humaine. De façon générale, l'étude de la cognition concerne le traitement de l'information et les connaissances qui le permettent ou qui en résultent ». Lorsque les chercheurs en entrepreneuriat emploient le terme cognitif, très souvent, c'est pour désigner un « schème »[13] ou une « structure mentale» guidant l'entrepreneur dans son appréhension de la réalité* ».

En outre, Meindl et al. (1994) ont constaté qu'il n'y a pas une unanimité sur *ce qui est cognitif et sur ce qui ne l'est pas*. D'ailleurs, plusieurs notions sont associés à la cognition (intentions, croyances, langage, interprétation, représentation, apprentissage, schèmes, etc.),

Par ailleurs, Cosette (2008) a regroupé les objets qualifiés de *cognitifs* dans la recherche sur l'entrepreneuriat en six catégories : des systèmes référentiels, des outils, des aptitudes et habiletés, des styles, des biais et des changements:

-Les systèmes référentiels désignent un « schème» ou une « structure mentale » aidant l'entrepreneur dans son appréhension de la réalité.

-« *Les outils sont susceptibles d'être utiles en contexte de recherche ou d'intervention. Dans l'usage qui en est fait, ce caractère instrumental se manifeste surtout sous son aspect technique (cognitive techniques, cognitive methods, cognitive tools, entrepreneurial cognition's toolbox), ou sur le plan conceptuel (cognitive machinery, cognitive strategy)* ».

-Les aptitudes et les habiletés désignent l'ensemble d'habiletés particulières à apprendre dans le processus d'identification d'opportunités.

-Les styles cognitifs des entrepreneurs correspondent à la manière spécifique dont l'entrepreneur traite l'information sur le plan cognitif.

-Les biais désignent généralement des tendances reflétant chez l'individu des idées préétablies. Par exemple, un biais possible chez l'entrepreneur serait de surestimer la probabilité de succès et de sous-estimer la probabilité d'échec.

-Les changements désignent la transformation des pensées. Les principales expressions qui en témoignent sont les suivantes : *cognitive change, cognitive transformation, cognitive shift, cognitive développement et cognitive modulation*.

**Pour notre part, nous nous situons dans deux niveaux: les styles cognitifs des entrepreneurs car nous visons l'univers cognitif de l'entrepreneur potentiel: c'est à dire tout ce qui est en rapport avec sa perception, sa réflexion et sa pensée. Ainsi, nous nous situons également dans les systèmes référentiels. Ces derniers, nous aident à comprendre comment l'entrepreneur perçoit la vie sociale. Ces deux niveaux nous permettent d'appréhender l'interaction entre la cognition et le social (structure).**

Alors, à la lumière des précisions apportées à ce concept, nous pouvons formuler la définition suivante: **la cognition désigne tout ce qui est relatif aux grandes fonctions de**

[13] Le « schème » désigne la structure d'ensemble d'un processus (effets ou fins) qui guident l'entrepreneur dans l'interprétation des événements et dans les actions à entreprendre. Et selon Baron (2003), le schème désigne « une structure mentale qui permet à des individus de percevoir des liens entre les événements et la connaissance».

**l'esprit de l'entrepreneur (perception, langage, mémoire, connaissance, raisonnement,…).**

### 2-3-3 Réflexivité: une charnière entre niveau cognitif et niveau structurel

La réflexivité se situe au cœur des travaux qui ont suggéré le dépassement de la perspective rationaliste et de la notion même de la décision. Ainsi, elle a été abordée voire même approfondie par les auteurs des sciences sociales en étudiant les processus qui *animent* les systèmes psychosociologiques. Pour illustrer l'importance de cette notion, reprenant les propos de Vaujany (2005): « *sans elle pas d'assimilation-accommodation des schèmes (pour reprendre le modèle de Piaget (1947)), pas de structuration du social (pour reprendre la théorie de la structuration de Giddens, 1984), pas de morphogenèse de la société (pour adopter la terminologie de l'approche critique d'Archer, 1982 ,1985, 2003), pas de reproduction du social et d'activation possible de l'habitus (pour se situer dans la perspective de Bourdieu, 1972, 1979,2001), pas non plus de vie des institutions (pour reprendre la perspective de Di Maggio et Powell, 1991) et encore moins la construction du sens(pour intégrer le modèle de Weick, 1995)* ».

Mais comment peut-on définir cette notion de réflexivité? Giddens (1991, p 45), définit « *la réflexivité de la vie sociale comme l'examen et la révision constante des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes ce qui altère constitutivement leur caractère* ». A la suite de Giddens, Rojot (1998, p7) définit la réflexivité en tant que « contrôle réflexif »: c'est « *la conscience de soi, l'exercice de sa capacité de situer l'action par rapport à soi. Mais, elle n'est pas seulement et simplement cela. Elle est aussi et en même temps la capacité de surveiller, de contrôler le flot continu de la vie sociale ou des contextes et de s'y situer* ».

C'est dans cette même veine que Vaujany (2005) conçoit la réflexivité: *« c'est un retour continu qu'effectue un individu sur ses actes et à partir de ses actes, processus qui est au cœur de sa gestion des interactions sociales ».* De notre part, nous définissons la réflexivité en nous inspirant de la définition de Giddens (1991): **c'est une interaction entre la cognition de soi avec la vie sociale. Autrement dit, c'est un rapport à soi fondé sur l'introspection et la capacité de se situer et de contrôler la vie sociale afin de s'ajuster, de s'évaluer, de s'adapter et de s'améliorer.** Ainsi, Vaujany (2005), conçoit la réflexivité comme un rapprochement du type psychosociologie ou socio-cognitive. Ce rapprochement constitue le fondement de base de la théorie de structuration de Giddens (1991). En effet cette théorie mène à assembler action et structure.

Alors, en nous inspirant d'Autissier (1997), nous pouvons dire que *« l'action et la structure sont à l'image de l'eau et du fleuve. Ne pouvant être différenciées elles ne peuvent être appréhendées analytiquement dans un cadre positiviste mais globalement par une approche constructiviste. Il n'y a plus de causalité directe entre la structure et l'action mais une récursivité au centre de laquelle se développent les interactions des acteurs ».*

Dans cette même optique, la réflexivité selon Verstraete (2003) *« joue le rôle médiateur de l'action dans la relation dialectique liant l'acteur et la structure. En ce sens, l'action ne peut s'expliquer sans intentions d'atteindre un but. Selon lui, la réflexivité est ici rangée dans le niveau cognitif en raison de son caractère intentionnel prégnant ».* **La réflexivité alors pour**

**cet auteur est le relais entre le niveau cognitif et le niveau structural de son modèle conçu pour comprendre et représenter l'entrepreneuriat**.

Si nous adoptons ces propos dans notre recherche**, la réflexivité ne peut-elle pas être cette charnière entre le niveau cognitif de l'étudiant et la vie sociale ?Ainsi, n'est-elle pas cette prise de recul de sa part par rapport à plusieurs orientations de carrières où il met en perspective parcours de formation passé et présent, ses expériences professionnelles, associatives et personnelles et ses projets futurs afin de faire un bon choix de carrière?**

### 2-4 Décision-Emotion une réelle imbrication[14]

Verstraete (2003), en évoquant le niveau cognitif (vision, apprentissage et réflexivité) de son modèle, reconnait également l'existence d'autres éléments relevant du porteur du projet qui jouent un rôle prépondérant dans la prédiction du comportement (les émotions, l'affectivité, l'histoire de l'individu). Pourtant Verstraete (2003) reconnait l'importance du niveau de l'affectif ou des émotions dans la prise de décision; pour des raisons méthodologiques, il n'intègre pas ce niveau dans son modèle[15]. Il recommande en se basant sur les travaux de Berthoz (2003)[16], d'intégrer l'émotion dans l'étude du processus de décision. En effet, Berthoz (2003), confirme moyennant des recherches scientifiques la thèse suivante: **la décision est loin d'être le résultat d'une réflexion logique**. Elle serait plutôt le fruit d'une perception de soi-même et du monde, façonnée par nos émotions. Ainsi, il considère que les émotions orientent les perceptions et préparent l'action. D'ailleurs, même l'étymologie du mot «émotion», (du latin «ex-movere» qui signifie mouvement vers l'extérieur) suggère cette incitation à l'action que peuvent provoquer ces états affectifs intenses que sont les émotions. De même, sa définition d'après le dictionnaire le Petit Robert (*un état affectif intense, caractérisé par une brusque perturbation physique et mentale où sont abolies, en présence de certaines excitations ou représentations très vives, les réactions appropriées d'adaptation à l'environnement*) confirme cette relation entre émotion et action : nous ne pouvons pas les dissocier.

Par ailleurs, les émotions jouent plusieurs rôles dans la prise de décision :

- Rôle biologique dans le raisonnement: Damasio (1994, p10), a confirmé à travers ses nombreuses expériences en utilisant les mesures de certains paramètres biologiques, l'hypothèse selon laquelle « *les mécanismes permettant d'exprimer et de ressentir des émotions… jouent tous un rôle dans la faculté de raisonnement* ».

- Rôle de sélection et de perception: une bonne décision commence par une bonne perception[17] des données. C'est-à-dire par une bonne sélection et choix des informations qui nous semblent pertinentes par rapport à l'action envisagée, dans la masse. Nous sommes obligés de sélectionner les informations non seulement parce que nos capacités de connaissances sont limitées comme l'a montré Simon[18] (1977)

[14] Selon l'expression de Hoorebeke (2007).
[15] Selon Verstraete (2003), « *il est impossible d'évincer le réductionnisme méthodologique, auquel tout chercheur se plie* ».
[16] Berthoz chercheur en physiologie de la perception et de l'action.
[17] La perception selon Berthoz (2003), « *n'est pas seulement combiner, pondérer, c'est aussi sectionner* ».
[18] Pour mieux approfondir la notion de la rationalité limitée consulter, Simon, H.A., 1977, *The New Science of Management Decision* (3ième édition révisée; première édition 1960), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

mais parce que l'émotion joue un rôle important dans notre faculté de sélection et de perception, au fondement de la décision. « *Le cerveau de l'homme, dit-il, entretient avec les objets extérieurs des relations différentes selon qu'ils sont susceptibles de l'aider à survivre ou de lui nuire, qu'ils sont source de récompense ou de punition, de satisfaction ou de peine* ».

- Rôle de prédiction et d'aide à la prise de décision : elle est « u*n outil pour la décision, c'est un instrument puissant de prédiction du cerveau qui anticipe et projette ses intentions* » (Berthoz, 2003, p347, cité par Verstraete (2003)). Hoorebeke (2007) confirme cette même idée : avant la prise de décision: l'émotion permet de prédire les conséquences de la décision et de composer des scénarios projectifs.

- Rôle d'intervention rapid: lorsque la prise de décision est immédiate, l'émotion intervient rapidement.

- Rôle d'ajustement et d'évaluation : c'est un processus d'ajustement et d'évaluation. Il joue un rôle modérateur de la commande de la décision rationnelle (Gratch, 2000).

- Rôle de facilitation de la prise de décision: lorsque la prise de décision s'établit sur un processus cognitif avec le temps pour la réflexion dont les conséquences sont un choix entre plusieurs alternatives, l'émotion intervient. Elle informe la personne sur la qualité de l'expérience vécue dans le présent. Elle l'aide à évaluer les situations dans lesquelles elle se trouve et l'efficacité de ses comportements (évaluation positive ou négative : satisfaction, ou insatisfaction). Ainsi, elle valorise et attribue un sens à son expérience (Lazarus, 1991).

- Rôle de justification et de confirmation de la décision: elle confirme le bienfondé de la décision en plus c'est un « signal inconscient » de l'efficacité de notre choix (Lazarus, 1991).

Dans cette même veine, Damasio (1994), Berthoz (2003) et Hoorebeke (2007) ont suggéré d'appréhender l'émotion en tant que processus neurobiologique en identifiant son localisation dans le cerveau et le rôle qu'elle accomplit. En effet, selon Staub et al (2002), en se basant sur les travaux de Paul MacLean (1964), le cerveau humain peut être considéré comme le résultat évolutif de trois systèmes dont les localisations anatomiques sont concentriques (voir Figure 6). Le cerveau reptilien, le cerveau paléo-mammalien et le cerveau néo-mammalien[19].

---

Simon dans ses travaux a déconstruit le concept de la rationalité absolue et propose une alternative behavioriste c'est celle qui valorise sa théorie de la rationalité limitée. Selon lui les capacités d'accès et de traitement de l'information du décideur (acteur) sont limitées. De ce fait il ne peut pas prendre une décision optimale mais plutôt une décision satisfaisante.

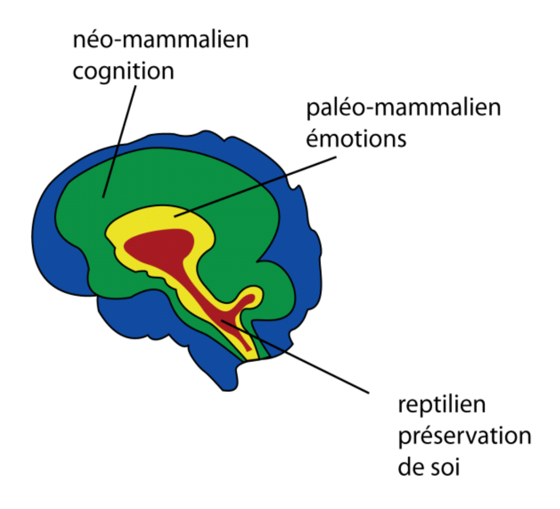
[19] « Le cerveau reptilien qui comprend le tronc cérébral et les noyaux gris centraux constitue la couche la plus ancienne et la plus profonde. Ce système contrôle les actes hautement stéréotypés qui permettent la survie, tels que manger et respirer ». « *Le cerveau paléo-mammalien correspond au système limbique. Le rôle de cette seconde couche qui enveloppe le noyau reptilien est un rôle de conservation de l'espèce et de l'individu. Plus précisément, ce système comprend trois subdivisions: amgydalienne, liée à la préservation du soi; septale, liée à la procréation et à la préservation de l'espèce; et thalamo-cingulaire, impliquée dans certains rapports sociaux et familiaux* » (Staub et al, 2002).

C'est dans ce dernier système où se localise les émotions : « *le cerveau néo-mammalien constitue la troisième et dernière couche, caractéristique des animaux «supérieurs». Ce système est constitué par le néocortex et serait le siège de la pensée rationnelle qui permettrait, dans une certaine mesure, de s'affranchir de la tutelle des émotions.* »

Ainsi, selon ces auteurs, la latéralisation hémisphérique des émotions est la suivante:

- L'hémisphère gauche serait particulièrement engagé dans le contrôle intentionnel de l'expression des émotions ;
- l'hémisphère droit serait impliqué d'une part dans" *l'expression végétative et la genèse d'émotions immédiates, directement déclenchées par l'environnement et, d'autre part, dans le traitement perceptif des émotions (notamment, dans la reconnaissance des expressions faciales)* ».

**Figure 6:** La localisation de l'émotion dans le cerveau




**Source**: Staub et al (2002)

**Adoptons alors les propos de Berthoz (2003) dans notre recherche, nous pouvons dire que pour comprendre comment le cerveau de l'étudiant arrive à choisir entre plusieurs alternatives de carrières (en l'occurrence entre une carrière « salariale » et une carrière entrepreneuriale) il faut donc prendre en considération le rôle de ses émotions (son histoire personnel, son affectivité) au même niveau de sa perception.**

Dans une veine similaire, Bird (1980), dans son modèle le contexte de l'intentionnalité, a montré que non seulement la pensée rationnelle et analytique détermine l'intention entrepreneuriale mais aussi la pensée intuitive et holistique (l'histoire de l'individu, ses aptitudes, sa personnalité, ses émotions).

## Conclusion du chapitre I

Dans ce chapitre, nous avons fait un survol sur l'évolution historique de l'entrepreneuriat et de l'entrepreneur et nous avons présenté le champ et les différentes conceptions de l'entrepreneuriat ce qui nous a aidé à positionner notre recherche et à déterminer notre approche de l'entrepreneuriat: nous avons conçu l'entrepreneuriat comme

une mentalité, une alternative de carrière possible et une valeur éducative. Nous avons également montré que l'esprit entrepreneurial est un processus mental qui se situe au cœur du processus de décision. Au-delà de la vision et de l'intention, concepts fondamentaux du processus conceptuel, nous avons mis l'accent aussi sur d'autres variables cognitives qui pourraient avoir une influence sur le processus de décision. Ainsi, nous avons souligné l'importance de l'émotion dans la prédiction du comportement.

Alors, nous pouvons conclure que le processus de décision (en l'occurrence, le choix d'une orientation entrepreneuriale) est déterminé par trois dimensions: la cognition, la conation et l'émotion.

Après avoir présenté l'esprit entrepreneurial comme un processus mental, nous essayerons dans ce qui suit de présenter les enjeux liés au développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

## CHAPITRE II:

## LES ENJEUX LIES AU DEVELOPEMENT DE L'ENTREPRENEEURIAT ET DE L'ESPRIT ENTEPRENEURIAL

### Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord, d'apporter des éléments de réponses à la question suivante: Quels sont les enjeux de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?

A cette fin, nous exposerons les mutations de l'environnement et ses nouvelles exigences qui vont nous conduire vers une nouvelle « *tournure d'esprit* » qui est l'esprit entrepreneurial. Toutefois, nous préciserons que le développement de cet esprit n'est pas sans conséquences: il génère plusieurs avantages pour l'économie, la société et l'individu.

Ensuite, si l'esprit entrepreneurial est une mentalité et un état d'esprit il peut être caractérisé par des attitudes et des aptitudes entrepreneuriales, comment *peut-on donner* (ou *redonner)* ces attitudes et ces aptitudes? (Fayolle, 2003b, p38) Quels sont les facteurs susceptibles de les stimuler?

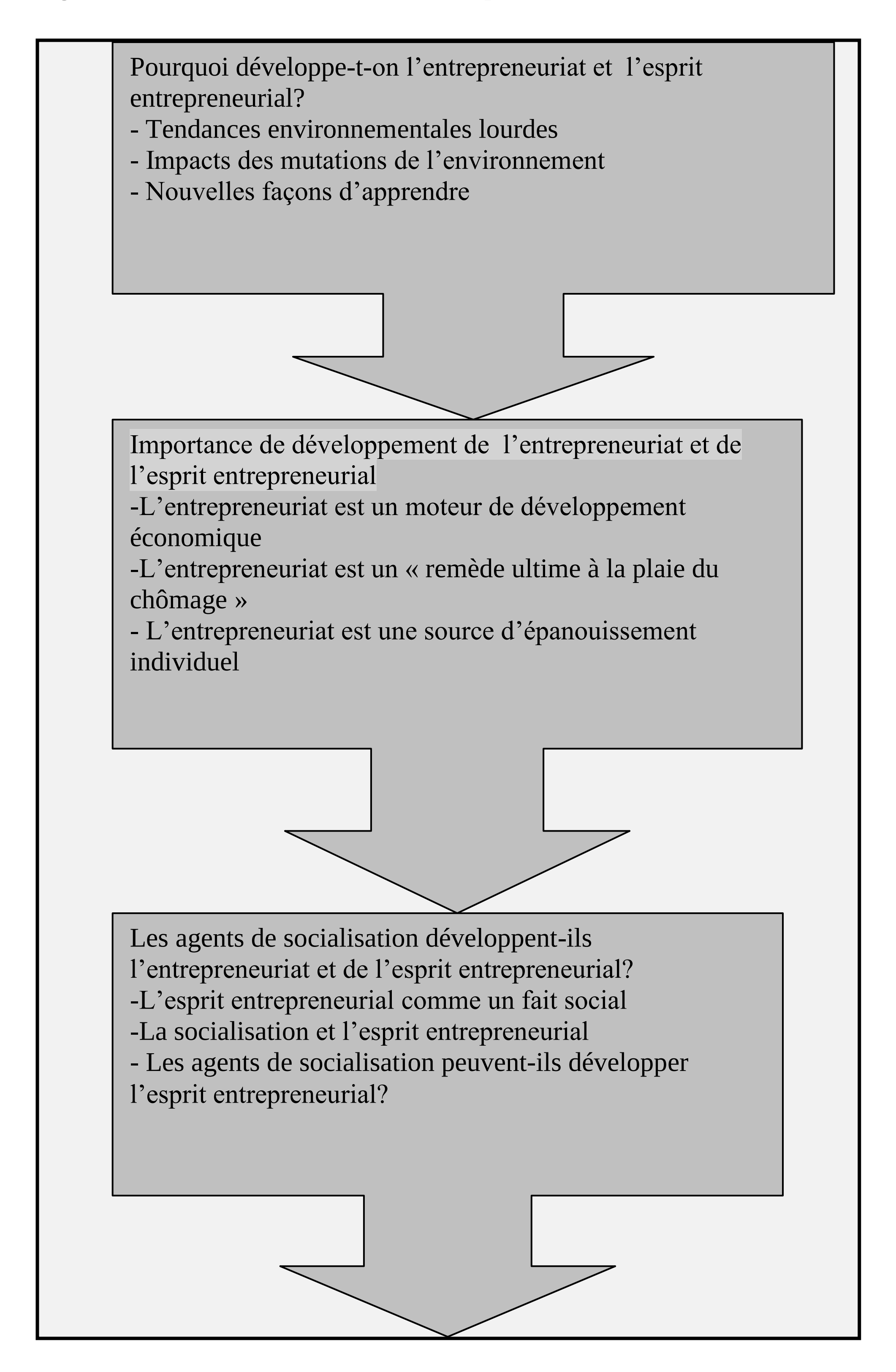
Pour répondre à ces questionnements, nous présenterons l'esprit entrepreneurial comme un fait social: c'est-à-dire nous ne pouvons l'appréhender que dans son « *immersion sociale* ». Ainsi, pour aborder la relation entre l'esprit entrepreneurial et son contexte nous aurons recours au concept de la socialisation et plus précisément une de ses variantes la socialisation entrepreneuriale. En effet, ce concept est un dénominateur commun pour aborder la relation entre la dimension cognitive et celle structurelle (Verstraete, 2003).

Ainsi, comme le souligne, Paillot, (2003), *« la socialisation est au carrefour du collectif (production et reproduction des structures collectives) et de l'individuel (production de soi), du cognitif (acquisition de structures de connaissances) et de l'affectif (constitution de soi). Elle s'articule autour d'une triple logique: d'acquisition ; d'intégration et d'adaptation et de positionnement social »*

Enfin, nous montrerons que l'esprit entrepreneurial et l'entrepreneuriat peuvent être développés par les agents de socialisation tels que la famille et l'environnement de proximité (rôles modèles), la culture, la religion, le milieu professionnel et l'enseignement.

La figure (7) retrace le cheminement de ce chapitre

**Figure 7:** Cheminement suivi dans le chapitre II



## Section 1: Pourquoi développe-t-on l'esprit entrepreneurial?

Dans cette section, nous donnerons un aperçu sur les tendances lourdes de l'environnement et ses impacts (plus du pouvoir au client, nécessité de pratiquer l'entrepreneuriat pour les entreprises, mutations du monde du travail, importance du capital humain et prégnance du concept compétences).

Ces données environnementales ont imposé de nouvelles façons d'apprendre et ont rendu l'esprit entrepreneurial une nécessité impérieuse tant pour l'individu que pour l'économie et la société.

### 1/ Tendances lourdes et importance de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Les bouleversements environnementaux sont engendrés par la mondialisation économique, l'explosion des TIC, l'apparition de l'économie du savoir et de la société de la connaissance et les mutations socioéconomiques.

#### 1-1 Mondialisation progressive

La mondialisation économique est l'un des principaux facteurs de modification de l'environnement. En effet, Prévost (2001) définit la mondialisation « *comme l'ouverture des marchés, des produits, des investissements, des capitaux, du travail; l'ouverture à la concurrence; la globalisation des systèmes de production; la standardisation des normes de qualité, des services, des rapports qualité/prix et de la performance et l'amélioration des moyens de transport* ». En d'autres termes c'est l'extension des marchés économiques, des réseaux financiers, des structures de production et de communication de l'échelle locale à l'échelle nationale puis mondiale (Joke, 2004).

D'autant plus, avec le rythme accéléré des transactions, le commerce international d'une part et les investissements à l'étranger d'une autre part, les entreprises multinationales ont été le principal accélérateur de cette globalisation (Vallery, 2001). Ces entreprises ont choisi d'internationaliser et de délocaliser leurs activités de productions: « *produisant à l'étranger leur permet de contourner les barrières, les échanges et de bénéficier d'un accès direct aux marchés qui les intéressent* » (Chavagneux, 2002). Cependant, la mondialisation, phénomène à multiples facettes, ne se limite pas au commerce international et au rôle des entreprises géantes, il inclut également les transferts d'informations, de capitaux, les flux migratoires, les relations entre états, le fonctionnement des organisations intergouvernementales (Lesourne, 2001) et surtout l'explosion des Technologies d'Information et de Communication (TIC).

## 1-2 Explosion des TIC

Les Technologies d'Information et de Communication (TIC) désignent alors «*un ensemble vaste et hétérogène de systèmes de communication, de matériels, de biens d'équipement qui se greffent sur les innovations de l'informatique, des télécommunications et de l'audiovisuel, sur les synergies qui se sont dégagées entre ces secteurs.* » (Jouet, 1992, p177)

Tout en accélérant et amplifiant le processus de la globalisation, le développement des TIC « *repose sur un fort contenu de connaissances et sur la conversion d'atomes en bits* » (Valery, 2001). La vague de numérique, prenant son élan, fait progresser la société au stade de la société de l'information. L'Internet (World Wide Web) en particulier en tant que support permettant le transfert de textes, d'images, de sons et de vidéos, demeure un facteur important pour cette révolution technologique.

Par conséquent, l'arrivée massive des nouvelles technologies d'information et de communication ,engendrée par des solutions numériques, a *bouleversé* les réalités installées et a modifié profondément le mode de fonctionnement économique, social et politique (tels que le changement de la nature de poste, plus grande autonomie individuelle, nouvelle exigence en matière du savoir, du savoir-faire et de comportement, carrière plus diversifiée, nécessité de trier l'information, et importance croissante des services). D'ailleurs, dans son livre intitulé « *Le choc du numérique »,* Hervé Fischer (2001) met l'accent sur les grands bouleversements qui ont été provoqués par la révolution technologie qui a pris de l'ampleur depuis les années 1990.

Cette révolution a donc engendré des changements touchant presque tous les domaines sociétaux à savoir l'art et l'économie et offre de nouvelles conceptions des possibilités de communication et d'information. Selon cet auteur, c'est vrai que cette révolution présente une «*source de progrès humain* mais elle a provoquée *un profond choc par son imposition brusque et son expansion rapide* » (cité par Salem, 2009, p177).

## 1-3 Montée en puissance d'une économie de la connaissance et de la société de savoir :

« *Le savoir est le pouvoir* », Francis Bacon Meditationes Sacrae (1597)

Notre époque est caractérisée par une société post-industrielle où le tertiaire (les services) et le quaternaire (recherche et culture) ont pris les pas sur le secondaire et le primaire.

Dans ce type de société qualifiée également d'immatérielle et d'intangible, *« les matières premières et les capitaux joueront dans la nouvelle donne compétitive un rôle souvent moins décisif que l'accès au savoir et la mobilisation des talents »* (Ngouem, 2007, p182).

Et de ce fait, nous assistons à un bouleversement de certains piliers économiques: les nations développées entrent dans une phase d'économie fondée sur la connaissance: c'est

l'avènement de « *l'âge cognitif* » où le savoir en tant que capital humain est au centre du développement économique. D'ailleurs selon l'UNESCO (2005) *« Récemment l'économie de la connaissance occulte plus d'importance aux activités de recherche et à l'éducation dans l'économie mondiale. Cette augmentation de l'intensité en connaissances concerne aussi les technologies associées de l'information et de la communication (TIC)* ».

Confirmant cette même idée, Fayolle (1999a) précise que « *cette économie est caractérisée par une véritable explosion scientifique et technologique applicables aux activités humaines au cours des 50 dernières années qui a représenté environ 90% des connaissances de l'humanité* ». Dans cette économie, la richesse se présente comme la transformation de la connaissance en innovation créative. « *Le savoir est donc produit par le savoir autrement dit le savoir s'appliquera au savoir* » (Saussois, 2001).

### 1-3 Mutations socioculturelles

Ce siècle n'est pas caractérisé seulement par la globalisation des économies et par des technologies de plus en plus omniprésentes mais, il est parallèlement caractérisé par une *régénérescence* des identités culturelles et des spécificités régionales ce qui a donné naissance à des discours « *think global and act local* ».

En outre, nos sociétés sont de plus en plus individualistes et de plus en plus utilitaristes: d'ailleurs, la libéralisation sexuelle, le changement de rôle des adolescents, le développement des droits de femmes, etc. ont contribué largement à ce que chaque individu s'efforce de se réaliser indépendamment des autres.

## 2/ Impacts des mutations de l'environnement

Le résultat des bouleversements économiques, technologiques et socioculturels est le produit de plusieurs forces qui agissent à la fois ensemble et séparément tant sur les entreprises que sur les individus. En l'occurrence le besoin de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial s'avère excessif voire urgent.

Les impacts de mutations environnementales seront présentés dans ce sui suit.

### 2-1 Pouvoir grandissant du client

Une des pressions des marchés de plus en plus forte, est liée au basculement d'une économie de l'offre à une économie de la demande, certains parlent même aujourd'hui d'une économie de solution. Cette pression se caractérise par une personnalisation (Fayolle, 2003b) de plus en plus marquée par l'offre. Chaque client exige d'être traité individuellement : « *les clients ne se comportent pas comme s'ils sortaient de la même moule* ». Ils veulent des produits conçus sur mesure qui répondent à leurs besoins uniques et particuliers. De ce fait, le pouvoir économique passe au consommateur : « *c'est le roi, c'est de lui que dépend la vénalité du produit, son cycle de vie et donc la prospérité de l'entreprise* » (Hammer et Champy, 1993).

## -2 L'intrapreneuriat s'impose

Ces nouvelles données environnementales ne sont pas sans conséquences sur les stratégies et les objectifs des entreprises: celles-ci pratiquent de plus en plus l'intrapreneuriat: développer l'innovation et la créativité, améliorer la qualité et augmenter la flexibilité, prendre le risque et l'initiative. En effet, le développement des comportements entrepreneuriaux est une nécessité impérieuse pour plusieurs entreprises qui veulent s'adapter aux mutations de l'environnement et assurer leurs positions compétitives grâce à l'innovation (Billet, 2007). D'ailleurs selon Filion (1999), la quête de l'intrapreneuriat est une condition vitale pour la survie et le succès des entreprises dans un univers caractérisé par un environnement turbulent et une concurrence rude. A cet effet, les entreprises s'intéressent de plus en plus à mettre en place des pratiques de gestion favorables à l'éclosion de l'esprit entrepreneurial chez leurs employés.Mais qu'est-ce que nous entendons précisément par l'intrapreneuriat?

L'intrapreneuriat désigne « *la mise en œuvre d'une innovation par un employé ou tout individu œuvrant sous le contrôle de l'entreprise, l'innovation étant ici définie comme l'adoption d'un changement par une organisation lequel changement est envisagé dans le but d'augmenter la productivité globale, de répondre à de nouvelles exigences du marché de s'attaquer à de nouvelles activités ou de nouveaux marchés* » Carrier (1991, p21).
Pour Antoncic et Hisrich (2001, p 498), l'intrapreneuriat est un phénomène qui s'étend à tout type d'entreprise. Ils ont défini l'intrapreneuriat comme « *un processus qui se produit à l'intérieur d'une firme existante indépendamment de sa taille et qui ne mène pas seulement à de nouvelles entreprises mais aussi à d'autres activités et orientations innovatrices tels que le développement de nouveaux produits, services, technologies, techniques administratives, stratégies et postures compétitives* ».

## 2-3 Mutations dans le monde du travail : le pacte entrepreneurial domine de plus en plus...

A côté des contrats à durée indéterminée, à temps plein qui ont représenté pour longtemps la norme de l'emploi, se multiplient différentes formes de contrats surtout le contrat à durée déterminée. De plus, diverses formes de travail se développent parallèlement et rapidement tels que: le travail indépendant et\ ou autonome, le télétravail, le travail à domicile, le travail à temps partiel, le travail précaire et le travail en groupe.

En outre, il convient de signaler que le pacte social, qui a dominé pour longtemps, et qui a été celui de salariat, de l'emploi à vie, de la grande entreprise, «s'essouffle ». Ainsi, le « contrat psychologique » et paternaliste, qui gouvernait les relations employeur-employé dans les années 1950 et 1960 est devenu démodé (Hiltrop, 1998, p 40). Et seuls les schémas

de carrières qui se *« fonderont sur le développement et l'adaptation continue survivront ». C'est l'avènement d'un nouveau pacte appelé « pacte entrepreneurial* ». Par conséquent, il voudra passer d'une attitude de demandeur d'emploi à une attitude d'offreur d'emploi et de services et d'apporteur de compétences (Hernandez, 2000, p100).

N'est-on donc pas devant le paradigme de l'emploi que les économistes appellent: « association libre » (free agency), selon lequel les individus s'efforcent à améliorer leur statut personnel en vendant leurs talents à celui qui offre plus?

Hiltrop (1991, p 46) se réfère à ce qu'on appelle une « souplesse d'esprit » pour rendre compte de l'évolution de ces exigences et de la disparition du paternalisme et des anciennes structures carriéristes dans un bon nombre d'organisations. Cette tournure d'esprit, conduit l'employé à considérer son patron comme un client, le travail devenant un produit (cité par Hermandez, 2000).

## 2-4 Importance du capital humain et prégnance du concept de compétence

Le capital humain ou les ressources humaines sont un ingrédient majeur de compétitivité dans un univers de plus en plus évolutif, où les entreprises doivent faire face à des situations incertaines et mouvantes. En outre, elles sont confrontées à la nécessité de disposer de cadres polyvalents, autonomes, responsables, maîtrisant les TIC.

Comme l'avait confirmé Hiltrop (1998, p 44) en se référant à Morgan (1988, p10): « *le monde est de plus en plus fluctuant. Les organisations et leurs managers doivent comprendre la nécessité de développer les états d'esprit, les expertises et les aptitudes qui leur permettront de faire face à ce changement perpétuel* ». En l'occurrence, la participation et l'implication du capital humain apparaissent comme les armes maîtresses indispensables pour confronter les changements de l'environnement. Appuyant cette même idée, Gendron (2008) considère que les changements environnementaux engendrés par « *la mondialisation, la libéralisation économique et l'exacerbation de la compétition, la montée en puissance d'une société du savoir ou de la connaissance dans laquelle la valeur ajoutée trouvera sa source, principalement dans la mise en œuvre de nouvelles compétences intellectuelles mais aussi sociales (la capacité de s'adapter, la mobilité et la mobilisation personnelle* ».

Et par conséquent, le concept de compétences substitue celui de qualifications et remplace le poste. D'autant plus, dans le marché du travail, le critère discriminant pour l'emploi ce sont les compétences, où chaque individu est considéré comme le marchand de ses propres compétences. Mais la vitesse de ces changements fait que les compétences deviennent de plus en plus périmées et obsolètes: des métiers naissent, croissent, déclinent et disparaissent avant même le temps d'une carrière, ce qui exige des formations continues, des recyclages permanents, de l'actualisation des compétences voire même du perfectionnement de celles-ci.

Bref, Henry, Holland et Leitch (2005) ont montré que les changements touchent tous les niveaux que ce soit international, sociétal, organisationnel ou individuel.

Le tableau (11) synthétise les mutations environnementales et leurs impacts

**Tableau11:** Changements de l'environnement et leurs impacts

| sur le plan international | Sur le plan sociétal | Sur le plan organisationnel | Sur le plan individuel |
|---|---|---|---|
| -Evolution de rythme des transactions commerciales<br>-Délocalisation<br>-Prolifération des entreprises multinationales<br>-Innovations technologiques | -Privatisation<br>-Dérégulation<br>-Nouvelles formes de gouvernance<br>-Importance de l'environnement | -Décentralisation<br>-Downsizing<br>Re engineering<br>-Alliances stratégiques<br>-Recherche de flexibilité | -Apparition de nouvelles formes de travail<br>-Nécessité de Développement des compétences en permanence<br>-Besoin plus de responsabilité et d'autonomie. |

**Source:** Henry, Holland et Leitch (2005)

### 3/ Nouvelles façons d'apprendre

Face à ces mouvances et à ces mutations environnementales, des exigences fortes s'imposent à l'individu et à l'entreprise: ces derniers sont appelées à s'adapter, à innover, à être flexibles, à réagir, à composer avec le changement et à affronter l'incertitude.

Tout cela nous pousse à la suite de Fayolle (1999) à poser une série de questions:

- *« Comment peut-on développer la capacité créative?*
- *Comment peut-on développer la capacité de changement?*
- *Comment peut-on développer la capacité d'anticipation?* »

Pour gagner ces challenges couvrant tous les niveaux, les individus, les entreprises et les institutions doivent être dotés des aptitudes et des compétences entrepreneuriales. "*Il is apperent that at all levels there will be a greater need for people to have entrepreneurial skills and abilities to enable then to deal with life's current challenges and an uncertain future*"(Henry, Hill et Leitch,2003 p 11).

Dans ce cadre, Fayolle (1999) pense que ces différentes mutations qui transforment sans cesse le monde et influencent fortement l'individu, l'entreprise et la société n'épargnent pas l'éducation, l'enseignement, la formation et toute forme d'apprentissage. Ces derniers sont remis en cause et doivent être actualisés, révisés, développés voire remplacés par d'autres s'ils font preuve d'inefficacité et s'ils échouent à faire naître de nouvelles aptitudes et capacités pour s'adapter à ce contexte mobile.

Alors, ces mutations « *vont nous conduire vers une nouvelle tournure d'esprit* » qui est l'esprit entrepreneurial.

De ce fait, le développement de cet esprit entrepreneurial revêt une importance cruciale.

Dans ce qui suit, nous esquisserons les raisons de son développement.

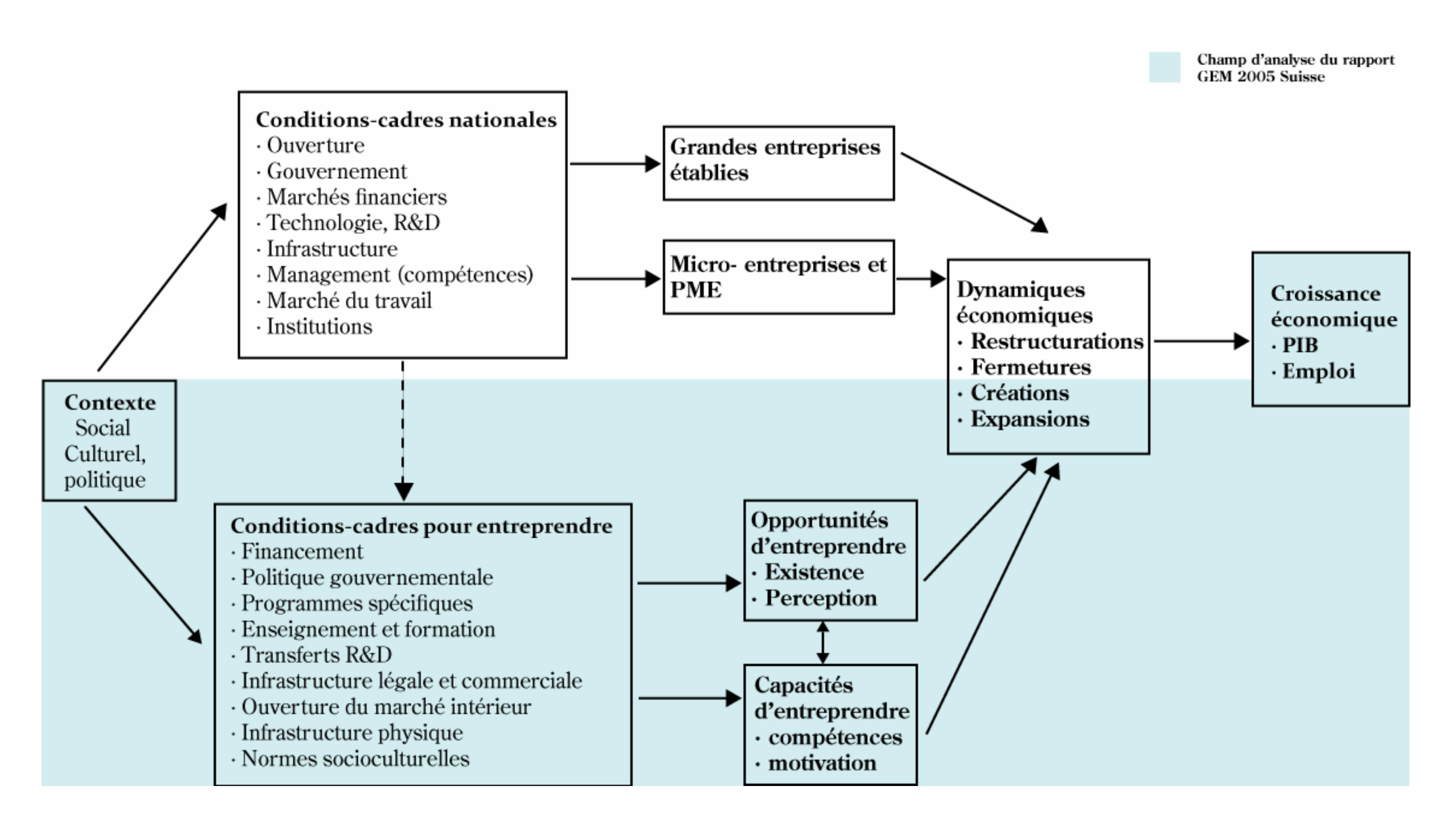
## Section2: Importance de développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial

L'entrepreneuriat offre d'innombrables atouts tant pour l'économie, (création d'entreprise, création de valeur) que pour la société (création d'emplois) et l'individu (source d'épanouissement individuel) (Fayolle, 1999).

### 1/ L'entrepreneuriat est un moteur de croissance économique

L'entrepreneuriat joue un rôle important dans la croissance économique (Audretsch, 2006). D'ailleurs, selon Fortin (2004), il existe une relation étroite entre le degré d'activité entrepreneuriale et le taux de croissance économique d'un territoire. Par conséquent, *« un tissu entrepreneurial peu développé constitue un obstacle au développement socioéconomique. Une telle carence nuit à la capacité de contrer les effets négatifs d'une forte concurrence ».* Appuyant cette même idée, Verstraete et Saporta (2006), dans leur ouvrage *« création d'entreprise et entrepreneuriat »,* se sont intéressés à l'influence d'un fort taux d'entrepreneuriat sur la croissance d'une économie. En effet, en se basant sur le modèle de GEM (2005), ils ont démontré l'importance de la variable entrepreneuriale au sein d'une explication globale de la croissance économique (voir figure 8).

**Figure 8:** Le modèle « GEM» : rôle clef de l'entrepreneuriat dans la croissance économique d'un pays




**Source** : Global entrepreneurship monitor 2005

De ce fait, l'entrepreneuriat a un rôle primordial dans l'économie puisqu'il est à l'origine de création d'entreprises et d'emplois, d'innovations ou de façon plus large de création de valeurs. D'ailleurs, Gelinier (1978) insiste sur l'importance des avantages de l'entrepreneuriat à l'économie, aux pays, aux professions, aux entreprises qui innovent sont surtout ceux qui pratiquent l'entrepreneuriat, les statistiques de croissance économique, d'échange international, de brevets, de licences et d'innovations pour les dernières années établissent solidement ce point il en coûte de se passer d'entrepreneuriat.
Les avantages de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial seront présentés dans ce qui suit.

### 1-1 Création d'entreprises

Le ministre Français de l'Economie, des Finances et de l'Industrie (2000) a déclaré que « *la création d'entreprise est un enjeu majeur pour notre pays. Elle est une cause nationale et source de richesses. Encourager la prise de risque, l'innovation, l'inventivité est essentiel dans la compétition entre les nations. Elle est indispensable pour la réussite de notre économie* ». Ainsi, selon plusieurs auteurs (Ettinger, 1989; Granger, 2000; Gasse, 2003), les entreprises bénéficient d'atouts indéniables puisque :

- Elles construisent une source de croissance et de vitalité de l'économie. D'ailleurs, selon Granger (2000, p13), la création d'entreprise est un levier de croissance par « *la mise en mouvement de la capacité d'initiatives économiques des citoyens* ». Ainsi, ellerenouvelle le tissu économique, et joue un rôle de plus en plus crucial dans le dynamisme général. En France, le nombre d'entreprises créées annuellement se situe dans la fourchette de 175000 et 30000(Naszalyi, 2003).
- Elles contribuent à la vitalité de l'industrie en ravivant la concurrence et en stimulant les efforts des entreprises déjà existantes (Gasse, 2003).
- Elles présentent un atout essentiel pour relever les défis de la mondialisation et du changement structurel.
- Elles constituent un vecteur de progrès et d'innovation dans une économie de marché, puisque l'activité d'une entreprise est le moteur qui permet à une économie florissante d'améliorer en permanence ses produits et ses services et d'en créer d'autres.
- Elles constituent un fort potentiel de création d'emploi, ce qui permet par conséquent d'éviter le spectre du chômage et pour cette raison, *« les décideurs publics et privés se rejoignent pour prêter au phénomène de la natalité des entreprises une série de vertus salvatrices ayant principalement pour noms emploi et innovation technologique* » (Ettinger, 1989, p 56).

Bref, comme le souligne Gasse (2007, p4) « *les PME dynamisent le milieu par la création d'emploi, l'exploitation des ressources, l'utilisation des talents et de la créativité des personnes, l'émulation auprès de la population surtout auprès des jeunes et aussi par la diversification et la complémentarité des entreprises petites et grandes assurant ainsi une certaines stabilité et une meilleure pérennité des économies locales et régionales* ».

Toutefois, il convient de signaler que, la création des entreprises recouvre plusieurs facettes bien au delà de la création d'ex-nihilo. Nous trouvons ainsi la reprise d'entreprise, la réactivation d'entreprise (redémarrage des activités d'une entreprise en sommeil) et la franchise, etc. La création d'entreprises réellement nouvelles ne présente qu'une propension faible des entreprises créées.

### 1-2 Innovation: instrument spécifique de l'entrepreneuriat

*« Innover, ce n'est pas avoir une nouvelle idée mais arrêter d'avoir une vieille idée. »*
Edwin Herbert Land

L'innovation est le « *mot magique* » qui ouvrira les portes à la croissance économique et au développement social. Elle peut être définie ainsi : *c'est la création par un individu ou un groupe d'individus, d'idées nouvelles et utiles relatives aux produits, processus, services, etc. susceptibles de leur fournir un avantage temporaire et des profits. « Innovation is the specific instrument of entrepreneurship »* (Drucker, 1985).

En effet, l'entrepreneuriat et l'innovation sont intimement liés (Emin, 2003; Verstraete, 2003) puisque la créativité est parfois considérée comme la genèse de l'entrepreneuriat (Brazeal et Herbert, 1999). Ainsi, Schumpeter a associé l'entrepreneuriat et l'innovation en évoquant son processus de *destruction créative* où il y a alternance et succession permannte entre deux phases (innovation et dépression) qui constituent un cercle vicieux .Selon cet auteur, « *être entrepreneur est une fonction temporaire ; l'entrepreneur exécute de nouvelles combinaisons et perd son statut entrepreneurial lorsqu'il se contente de ce qu'il a réalisé* » (Verstraete, 2002).

Alors le moteur de ce processus est l'entrepreneur qui détruit l'équilibre économique en produisant de nouvelles combinaisons: il va à l'encontre de statu quo économique et il ébranle l'ordre existant. La fonction d'innovation est donc importante et fait de l'entrepreneur un vecteur de développement économique. De ce fait, il doit chercher les sources d'innovation, les changements, identifier les opportunités « *connaître, appliquer et maîtriser les outils, les techniques et les principes permettant de mettre en œuvre les innovations avec les meilleurs chances de succès* » (Fayolle, 2003c, p30).

Par ailleurs, selon Kuratko et Hadgetts (2001), il y a quatre types d'innovation qui peuvent servir les stratégies entrepreneuriales :

-Invention: l'innovation s'appuie sur une rupture fondamentale par la proposition d'une nouvelle combinaison.

-Extension : consiste à trouver de nouvelles applications à une combinaison déjà exploitée.

-Duplication: reproduit une combinaison existante mais, en laissant une empreinte personnelle ou en faisant une « *touche personnelle* ».

-Synthèse: il s'agit d'utiliser les concepts de différentes combinaisons pour en trouver de nouvelles utilisations (cité par Verstraete, 2002).

Bref, l'innovation peut être une innovation de rupture (invention) ou une innovation incrémentale ou partielle (extension, duplication et synthèse). Et selon Schumpeter toute

tentative de faire les choses différemment dans la vie économique devrait être considérée comme étant une innovation.

En outre, Granger (2000, p13) considère la création d'entreprise comme « *un formidable levier d'innovation ; de découverte de nouveaux créneaux de développement, la mobilisation de nouvelles ressources pour le développement, d'invention de nouveaux produits et services, bref d'élargissement des marchés* ».

### 1-3 Création de valeur au cœur de l'entrepreneuriat

L'innovation et la création de valeur nouvelle sont difficilement dissociables. D'ailleurs, La création de valeur a été empiriquement identifiée comme un thème situé au cœur de l'entrepreneuriat (Gartner, 2000). L'innovation réussie est toujours une source de valeur nouvelle. L'entreprise qui innove plus vite que les concurrents détient un avantage concurrentiel et peut poser ses règles de jeu. C'est à elle de conduire son destin et par la suite elle n'est pas obligée de suivre les autres. Pour Bruyat (1993), le champ de l'entrepreneuriat s'inscrit dans la relation dialogique, individu\ création de valeur: l'individu est une condition *sine qua non* pour la création de valeur. Il détermine les modalités de production, investit tout ce qu'il possède et assume toute charge inhérente à son activité, pour générer par conséquent de la valeur.

En outre, la création de valeur occupe une place déterminante dans la vie de son acteur : elle influe son activité, ses buts, ses moyens, son statut social, etc. Elle modifie même ses caractéristiques (savoir faire, valeurs, attitudes, etc.). Dans ce paradigme, le concept de création de valeur est défini en se référant à des bases classiques des sciences économiques : « *la valeur c'est le prix selon lequel l'objet peut être échangé et vendu* » *(*Bruyat, 2001). Mais, les travaux menés actuellement dépassent le sens étroit de la valeur à savoir le sens marchand. Ce dernier prend une connotation sociale dans l'entrepreneuriat solidaire *« sans pour autant omettre les obligations financières que ne manquent pas d'exiger les parties prenantes* » (Bonder et Rispol, 2003).

## 2/ L'entrepreneuriat est un « *remède ultime à la plaie du chômage* »

La création d'entreprise apparaît comme un grand réservoir d'emplois et une réponse au problème de chômage : elle permet une réinsertion sociale et professionnelle des personnes longuement sans emploi (Verstraete et Saporta, 2006, p 78). D'ailleurs, les données statistiques témoignent éloquemment la contribution de création d'entreprise à l'emploi.

Récemment le nombre d'emplois créés par les petites entreprises représente environ la totalité du nombre net d'emplois créés au sein de l'économie canadienne dans son ensemble entre le premier trimestre de 2001 et le trimestre correspondant de 2002 (Industrie Canada, 2002). Et, en France, en s'appuyant sur les travaux de l'APCE, la création d'emploi contribuerait à créer environ 400000 à 450000 emplois. Ainsi, selon Granger (2000, p19), «*les créateurs d'entreprises au sens large génèrent chaque année quelques 500000 emplois: emplois nouveaux, emplois qui subsistent dans des opérations de reprises d'entreprises, emplois indépendants de ceux qui se mettent à leur compte* ».

Néanmoins, plusieurs études ont montré que les petites et moyennes entreprises sont la principale source créatrice d'emplois (Perreault D'Amboise, 1989).Ces petites entreprises sont qualifiées de « *gazelles* », de « *beautiful* » et de « *powerful* » vu leurs grandes capacités d'adaptation et leur efficacité. Elles ont tendance à utiliser des techniques à haute intensité de main d'œuvre et à créer des emplois pour un coût unitaire assez réduit.

Dans une même perspective, Audretsch (2006), en se basant sur les recherches réalisées par David Birch (1981, p8), a révélé les résultats étonnants de ses recherches à long terme sur la création d'emploi aux Etats-Unis. Cet auteur a démontré que les grandes firmes ne sont plus les fournisseuses principales de nouveaux emplois pour les Américains. Par contraste, il découvrait que la plupart des nouveaux emplois proviennent des petites entreprises.

Mais, en quantifiant le nombre d'emplois créés est-ce qu'ils ont pris en considération la nature d'emploi généré ? Est-ce qu'il s'agit « *d'emplois directs ou indirects ou d'emplois induits, d'emplois créés à temps plein ou à temps partiel, d'emplois pérennisés au bout d'une période de cinq ans par exemple* » ? Dans cet ordre d'idées, se pose aussi la question de périodicité de la mesure de nombre d'emplois créés : est-ce qu'on doit le quantifier juste après la création d'entreprise où après une certaine période (après 2 ou 5ans)? (Fayolle, 2004a)).

**3/ L'entrepreneuriat est une source d'épanouissement individuel**

Si l'entrepreneuriat est un moteur de croissance économique et de développement social, il participe aussi à l'épanouissement individuel. Il permet à l'individu de développer ses talents, de se réaliser indépendamment des autres et d'acquérir un certain sentiment de liberté.

En outre, c'est vrai qu'entreprendre suscite de grands efforts et peut être couronné par l'échec mais le fait d'essayer ou de faire un projet constitue en lui même un processus d'apprentissage où l'individu peut détecter quels sont ses défauts, ainsi que ses erreurs; ce qui aide à son développement personnel. Par conséquent, l'accumulation des échecs ou des réussites peut affiner voir perfectionner son profil.

## Section 3: les agents de socialisation peuvent-ils développer l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?

Le fait de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial génère d'innombrables avantages pour l'économie, la société et l'individu et ce à travers la création d'entreprises, la création de valeur, la création d'emploi, l'innovation et l'épanouissement individuel.

Mais, plusieurs questions méritent d'être élucidées: si l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial représentent une forte demande pour les sociétés, comment peut-on les développer? Comment peut-on agir sur les états d'esprit, les attitudes et les sentiments de

compétence entrepreneurials ? Quels sont les facteurs à mobiliser et qui sont susceptibles de stimuler cet esprit?

Pour répondre à ces questions, nous procéderons ainsi: nous présenterons l'esprit entrepreneurial comme un fait social dans un premier temps, et dans un second temps, nous montrerons que la socialisation est plus précisément une de ses variantes la socialisation entrepreneuriale pourrait favoriser le développement de cet esprit, et cela à travers le rôle des agents de socialisation (la famille et l'environnement de proximité, la culture, le milieu professionnel et l'éducation et la formation).

## 1/ L'esprit entrepreneurial comme un *fait social*[20]

Bourguiba (2007), en se basant sur les travaux de Kirzner (1985) et Lavoie (1993), a présenté l'esprit d'entreprendre comme un fait social. En effet, Lavoie (1993) apporte une nouvelle vision pour l'appréhension du phénomène entrepreneurial. Selon cet auteur, il ne faut pas envisager l'action comme une rencontre directe avec la réalité objective, car elle s'inscrit toujours dans une grille d'interprétation. Alors, « le fait d'entreprendre est considéré comme une compétition et est assimilée à un processus de découverte sans être un mécanisme prédéterminé. De là, il s'agit d'un processus radicalement social qui dépend du libre jeu des individus sans pour autant s'y réduire. Selon la perspective subjectiviste de Kirzner, l'action humaine est toujours affaire d'interprétation et donc la découverte peut se définir comme un changement d'axe d'interprétation. Elle peut être assimilée à une nouvelle manière de voir les possibilités et les contraintes d'une situation par la mobilisation d'une vivacité d'esprit ». Si l'entrepreneur kirznérien est doté d'une certaine vivacité d'esprit qui suppose une orientation de l'attention, celui Lavoieén qualifie cet esprit de social avant d'être rationnel. En effet, les esprits qu'on peut connaître dans la réalité ne peuvent concevoir moyens et fins que dans et par leurs immersions sociales (Bourguiba, 2007, pp114-115).

Par ailleurs, pour comprendre l'esprit et le comportement des entrepreneurs plusieurs auteurs (Diakite, 2004 p88, Bourguiba, 2007) prônent de prendre en considération le contexte et l'environnement économique, social et culturel dans lesquels se trouvent les entrepreneurs.

Dans une autre optique, et pour traiter la relation entre l'individu et son contexte, Diakite (2004 p88), en se référant à Rocher (1969), considère que « *l'action sociale est un phénomène à la fois psychique et social, engageant la conscience individuelle et la conscience collective* ». Selon Rocher (1969, p33), « *les manières d'agir, de penser et de sentir exercent une pression sur le comportement car l'action la plus personnelle obéit à des règles collectives, acquises par l'éducation du fait de l'appartenance à des entités constituées dont la famille, l'école et la société dans son ensemble. Ainsi, Rocher aboutit à la conclusion suivante : il n'y a pas opposition entre l'individuel et le social. Il faut plutôt parler de continuité et complémentarité dans la mesure où la cohérence et la signification du comportement sont appréciées de l'acteur et de son groupe d'appartenance* ».

Alors, nous pouvons déduire que l'esprit entrepreneurial ne peut être appréhendé que par et dans son « *immersion sociale* ». Il se construit à partir d'un nœud de relations avec une partie individuelle et une partie sociale, une partie contrainte et une partie liberté.

[20] Selon l'expression de Bourguiba, (2007).

## 2/ La socialisation et l'esprit entrepreneurial

Pour aborder la relation entre l'esprit entrepreneurial et son environnement, nous aurons recours au concept de socialisation. A cette fin, il convient d'abord de clarifier ce que nous entendons par socialisation ensuite, nous définirons le concept socialisation entrepreneuriale enfin nous montrons que les agents de socialisation tels que la famille et l'environnement de proximité, la culture, la religion et l'enseignement pourraient favoriser le développement de l'esprit entrepreneurial.

### 2-1 Définition de la socialisation

Pour mieux comprendre la notion de la socialisation, il est nécessaire de revenir à ses sources qui sont principalement la sociologie et la psychologie. Ces deux sciences s'opposent en ce qui concerne leurs conceptions de la socialisation chacune essaye de la définir selon ses prémisses. Chez les sociologues, la socialisation est un thème central qui permet « *d'expliquer comment les sociétés se maintiennent et se pérennisent en transmettant leurs valeurs et leur culture* » (Fabre, 2005). Ainsi, les premiers sociologues (Durkheim, 1930; Weber, 1921), les anthropologues (Linton, 1936), les fonctionnalistes (Parsons, 1937), bien que présentant des analyses différentes, affirment tous la prééminence de la société sur l'individu (Fabre, 2005).

Alors que les psychologues s'intéressent plus particulièrement à l'individu et considèrent la socialisation comme un processus de formation de la personnalité et de développement de l'identité (Piaget, 1965). Pour eux, la socialisation est *« issue d'un processus cognitif individuel, et les phénomènes sociaux ne se comprennent qu'en étudiant les mécanismes psychologiques individuels ».* Pour surmonter ce clivage, une approche interactionniste a conçu la socialisation selon une logique bidimensionnelle et fondée sur l'interaction entre l'individu et la société. (Fabre, 2005)

Par ailleurs, Brim (1966, p 23), a défini la socialisation comme «*un processus d'acquisition par lequel les individus apprennent les connaissances, les compétences et les dispositions qui font d'eux des membres plus ou moins efficaces d'un groupe social*».

Mais selon Francq, (1996) « *la socialisation ne se résume pas à un simple apprentissage de répertoire de comportements. Inséparable d'un processus de construction identitaire, elle procède également d'un travail socio-affectif par lequel l'individu donne sens à sa trajectoire, ses activités, ses espaces de référence* ».

Pour notre part et à la suite de Paillot (2003, p27), nous définissons la socialisation *« comme un processus discontinu, jamais totalement réussi ni complètement achevé, par lequel un individu apprend et intègre les éléments socio-culturels de son milieu et s'adapte par là à l'environnement social dans lequel il doit s'insérer* ».

### 2-2 Socialisation entrepreneuriale

En entrepreneuriat, la socialisation selon Verstraete (1999), est un dénominateur commun pour aborder la relation entre la dimension cognitive et celle structurelle. Et selon

Paillot (2003, p 27), « *elle est au carrefour du collectif (production et reproduction des structures collectives) et de l'individuel (production de soi), du cognitif (acquisition de structures de connaissance) et de l'affectif (constitution de soi)* ». Elle s'articule autour d'un triple logique: d'acquisition; d'intégration et d'adaptation et de positionnement social (Fischer, 1991) qui ce triple logique est présenté ainsi:

*1- « Acquisition: elle découle des apprentissages, des modes de pensées, de normes, de valeurs, de codes symboliques, de rôles, de modes d'action individuelle et collective permettant au sujet de se construire une représentation du monde et d'agir sur lui-même.*

*2- Intégration : ces apprentissages sociaux influencent son système cognitif (connaissances et moyens de connaissances), son identité et/ou les traits de sa personnalité.*
*3- Adaptation et positionnement social: l'intégration de ces configurations de pratiques, de représentations et d'attitudes contribue non seulement à son adaptation, à son environnement social, mais aussi à la définition et à la reconnaissance de son positionnement dans les différents espaces sociaux qu'il traverse* » (Paillot 2003, pp, 27, 28).

Compte tenu de ces éclairages basiques sur la socialisation et de façon précise sur l'une de ses variantes la socialisation entrepreneuriale, il est légitime d'en parler dans notre recherche dans la mesure où le développement de l'esprit entrepreneurial est une affaire complexe qui ne se *joue pas à l'intérieur des consciences et des cognitions des individu*s mais aussi compte tenu du contexte qui l'entoure. D'ailleurs, Paillot (2003, p28) , a défini la socialisation entrepreneuriale « *comme un processus historique d'apprentissage, d'intégration et de positionnement social par lequel l'individu se prépare à remplir les rôles entrepreneuriales c'est-à-dire des rôles liés à l'imagination, au développement et à la réalisation des visions créatrices et des valeurs et des activités*».
Starr et Fondas(1992) ont présenté un modèle de socialisation entrepreneuriale en deux phases. La première phase (Anticipory Socialization) renvoie aux prédispositions multiples, aux apprentissages et aux expériences qui précèdent la décision de devenir entrepreneur. La seconde phase (New Entrepreneur Socialization) est la transition qui influence le passage de l'intention entrepreneuriale à la création effective. Cette dernière est influencée par trois facteurs qui s'interpénètrent (les agents socialisants, la structure du contexte et les motivations de l'individu) (Verstraete, 1997; Paillot, 2003).

Notre étude se situe dans la première phase de socialisation entrepreneuriale. Et en nous inspirant de Paillot (2003), **La socialisation entrepreneuriale dans notre étude ne désigne-t-elle pas «*un processus discontinu* » par lequel l'individu (en l'occurrence l'étudiant) pourrait s'approprier des valeurs, des attitudes liées à l'imagination, à l'initiative, à la prise de risque, au goût d'entreprendre? Autrement dit, n'est–elle pas un processus d'intériorisation de la culture entrepreneuriale de la société dont il est membre? Et par conséquent ne pourrait-elle pas aider l'étudiant à construire son identité (Franq, 1996).**

Dans ce qui suit nous présenterons le rôle des agents de socialisation dans le développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.

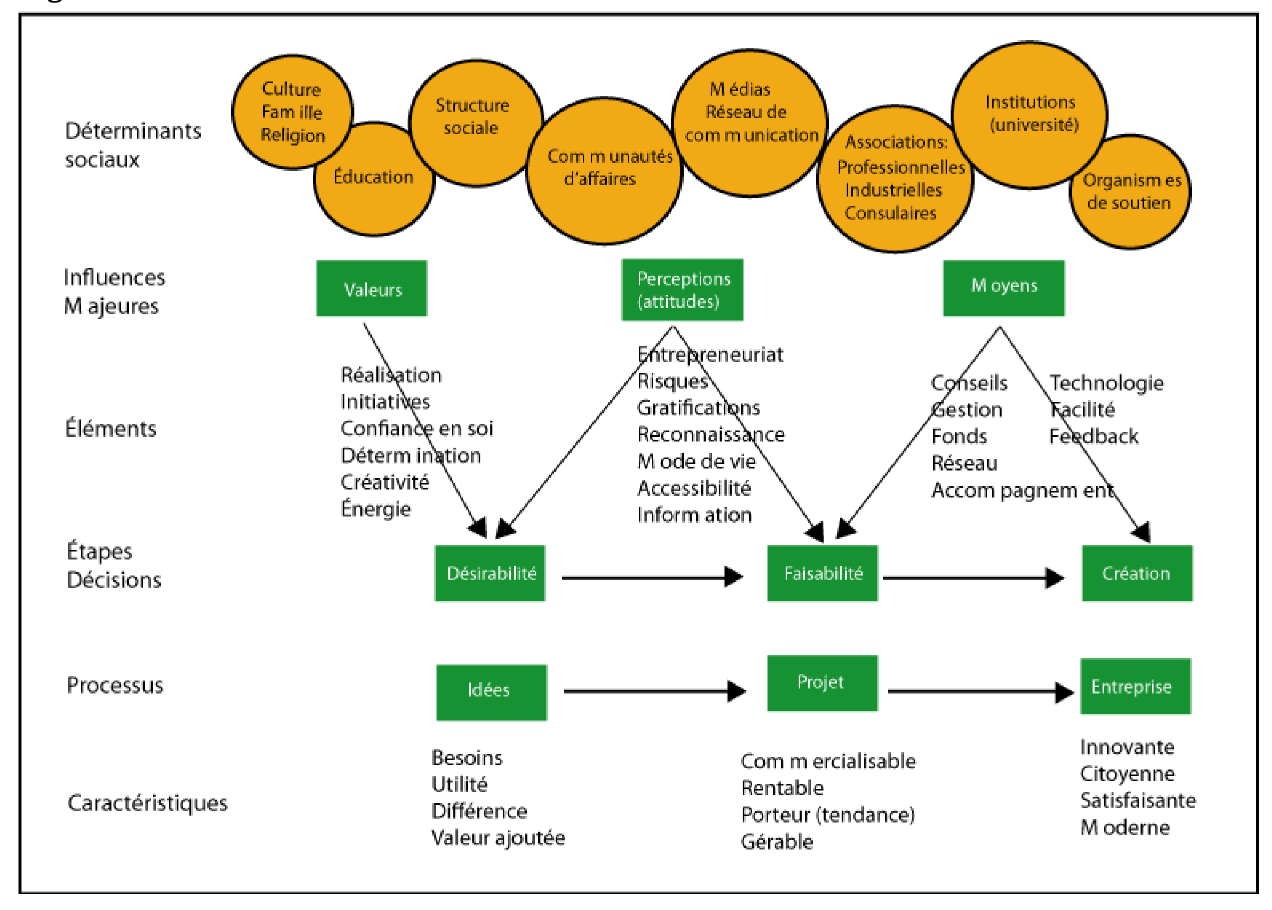
### 3/ Le rôle des agents de socialisation dans la promotion de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?

Qui peut transmettre les attitudes, les valeurs entrepreneuriales? «*Qui peut donner (ou redonner) un esprit d'entreprendre ou une culture entrepreneuriale? Au niveau d'un individu, de la famille bien évidemment mais aussi du système éducatif, de la société et d'autres milieux reliés à des territoires, des professions et des secteurs d'activités* » (Fayolle, 2003, p38).Confirmant cette même idée, Gasse (2008, p51) considère *« l'entrepreneuriat étant avant tout une mentalité, une façon d'être, un style de vie, il importe de mieux cerner les facteurs du milieu immédiat qui peuvent en influencer l'attraction ou encore mieux, la désirabilité. Les facteurs sociaux et culturels affectent directement la désirabilité perçue d'un comportement donné ou d'une action*».
Ces facteurs sont appelés des agents de socialisation ou des espaces de socialisation (Paillot, 2003) ou des processus de socialisation (Verstraete 2006). Grâce à ces processus de socialisation, « *l'individu au cours de sa vie et sans que ce soit jamais achevé apprend et intègre les éléments socioculturels de son milieu et s'adapte à l'environnement dans lequel il doit s'insérer. On est donc en présence d'un effort progressif d'apprentissage, d'intégration et de positionnement personnel dans la société*» (Verstraete 2006, p 139).

Alors, comme elle se poursuit tout au long de la vie, la socialisation s'effectue par l'intermédiaire des espaces de socialisations multiples et hétérogènes tels que la famille et l'environnement de proximité, la culture, la religion, les médias, le milieu professionnel, le système scolaire. Ces facteurs de socialisation sont présentés dans la figure (9).

En outre, maintes études (Gasse et D'Amours, 2000; Gasse, 2003) ont montré que l'esprit entrepreneurial peut se développer chez les personnes tant que l'environnement soit facilitateur et valorisant l'entrepreneur. Alors, le milieu est déterminant qu'il s'agisse de la famille ou de façon générale l'environnement de proximité tels que les amis ou les professeurs, la culture ambiante, le milieu professionnel, les médias, etc.
La figure ci-dessous illustre bien les principaux facteurs de socialisation

**Figure 9:** Facteurs de socialisation




Source: Gasse (2003)

Dans ce qui suit, nous mettrons l'accent sur l'importance de quelques agents de socialisation (famille, religion, culture, milieu professionnel, éducation) dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

### 3-1 Famille et environnement de proximité

La famille a été de tout temps le principal agent de socialisation (Vallerand, 1994, p.671). Dans le processus de socialisation, la famille se situe au premier stade de la socialisation. Ainsi, elle est le cadre de la transmission de premiers apprentissages, de principes essentiels et de valeurs de base. Et de ce fait, elle est l'organe clé de construction de la personnalité. Et selon Paillot (2003), en se basant sur les travaux de Berger, Luckmann (1986) et Leclerc-Olive (1997), «*les sociologues accordent généralement une primauté à la socialisation primaire par rapport à celle secondaire, ne serait-ce qu'en raison de l'intensité de la dimension affective qui la caractérise*».

Dans le domaine entrepreneurial, Verstraete et Saporta (2006, p138) ont remarqué que si le thème de l'entreprise familiale n'a pas été approfondi dans la littérature entrepreneuriale, le rôle de la famille au sein du processus entrepreneurial n'a été que rarement abordé comme

une question de recherche à part entière. La famille selon ces auteurs, est «un construit à géométrie variable ». Si elle « *désigne la présence d'ascendants et de collatéraux plus âgés », c'est-à-dire la grande famille, il est plus pertinent de parler de rôle modèle « role models ».*En effet, l'école de pensée de «role models» considère que l'exemplarité surtout lorsqu'elle vient de la famille proche (le père ou la mère) est un facteur prédictif important de l'action entrepreneuriale (Mathews, 1995). C'est-à-dire, le jeune qui a vécu chez sa famille ou auprès de son entourage considère que ses parents sont des modèles de référence et des points de repères alors, il s'efforce à les imiter et à suivre leur chemin.
Dans cette même optique, selon Allard et Ouellette (1995, p503), les parents avec leur niveau d'éducation et leur niveau professionnel, l'entourage et le réseau d'ami(e)s sont des modèles qui influencent les aspirations et les souhaits professionnelles des jeunes. D'ailleurs les amis et surtout ceux qui sont les plus proches, sont souvent les plus consultés lors de la prise de décisions importantes. (Bronfenbrenner, 1977). Dans une veine similaire, pour montrer l'importance des « rols models », (Granger, 2000, p 22) a fait la différence entre l'influence issue de l'enseignement et celle issue de l'éducation familiale: « *l'école explique, enseigne. Elle ne donne pas l'exemple; elle autorise peu l'expérimentation: Alors que se mettre à son compte requiert la force de l'exemple, l'expérimentation; non pour tant le goût du risque, mais sa mesure…* ».

Dans le domaine entrepreneurial, plusieurs auteurs ont fait l'unanimité sur l'importance du milieu familial et les rapports qu'entretenait la personne avec ses proches en ce qui concerne la formation de la personnalité et la motivation pour le choix d'une carrière entrepreneuriale. En effet, Hernandez, (1999) considère que l'influence de la famille est déterminante « *cela constitue même un des rares points à faire l'unanimité parmi les chercheurs en entrepreneuriat* ». D'ailleurs, Cooper dans son modèle (1979) considère la famille comme un antécédent qui influence l'entrepreneur. Selon cet auteur, la présence d'un entrepreneur dans la famille ou l'environnement proche d'un individu l'influence et le pousse à lancer son propre affaire: ce sont des «modèles à imiter». D'autant plus, même si les parents n'ont pas réussi dans le monde des affaires, le jeune sait, au moins, que se lancer en affaires est une chose possible et que l'entrepreneuriat est une option de carrière à explorer.

De plus selon Shapero et Sokol (1982), la famille, (surtout les parents) joue un rôle très puissant: elle peut influencer la désirabilité et la faisabilité des actions entrepreneuriales.
Scott et Twomey (1988) ont constaté que les personnes dont les parents possèdent (ou ont déjà possédé) une petite entreprise avaient une préférence plus élevée pour le travail indépendant et, à l'inverse, cette préférence est moins importante pour des situations de salariés dans de grandes entreprises. Ainsi, Matthews et Moser (1995 et 1996) ont identifié un lien significatif entre la présence de modèles de référence parentaux entrepreneuriaux et le niveau des intentions entrepreneuriales (Cité par Fayolle et Gailly, 2009, p180).
De même Bandura (1986) dans sa théorie l'apprentissage social, a avancé que les individus développent et consolident leur sentiment d'efficacité personnelle à partir de quatre types de déterminants dont les expériences vicariantes (role models). En effet, selon cet auteur «*une personne développe des attentes d'efficacité personnelle en observant et en comparant ses propres capacités à celles des personnes qui l'entourent (famille, groupe d'amis, proches) considérées comme possédant des caractéristiques similaires aux leurs* » (p 364).

Ainsi, le fait de voir ses proches réussir une tâche ou une activité suite à des efforts continus, cela contribue à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'observateur ((“If he can

do it, then I can too"). Et l'inverse est juste : le fait de les voir échouer suite à un manque d'efforts déployés diminue son sentiment d'efficacité personnelle. A la suite de Bandura, Boyd et Vozikis (1994, p71) ont montré que la présence d'un role models entrepreneurial affectera positivement le niveau (ou le degré) de sentiment d'efficacité de l'individu.

En Italie, développer l'esprit d'entreprendre est l'affaire de la famille. Le jeune a souvent l'exemple d'un membre de sa famille qui s'est mis à son compte. Ce pays compte encore des myriades d'entreprises artisanales et familiales (OCDE, 2001). D'autant plus que ces jeunes ne trouvent pas des difficultés lorsqu'ils se lancent dans le monde des affaires puisque la démarche entrepreneuriale sera déjà familière et donc perçue comme possible.
Ainsi Tounès (2003) à la suite de Julien (1994, p. 203) et Raijman (2001, p. 396) a confirmé que le "réseau primaire des connaissances" de l'individu (la famille, les amis, les connaissances scolaires et professionnelles) prépare souvent le terrain à une carrière entrepreneuriale. Verzat et Bachelet (2005) quant à eux ont montré l'influence d'autres personnes telles que les enseignants, le groupe d'amis, les professionnels rencontrés au cours de stages ou de conférences à l'école, sur les orientations professionnelles et le désir d'entreprendre (Frugier et Bousnane, 2007). De même, Lakhel et al (2006) ont évoqué l'importance de «background parental» en entrepreneuriat. Selon ces auteurs, «les parents sont considérés comme les premiers éducateurs et des modèles pour leurs enfants. L'éducation que les parents inculquent à leurs enfants est durable et les enfants se rappellent toute leurs vies (un parent qui pendant le processus éducationnel de son enfant l'oriente vers un métier entreprenant aura de fortes chances d'atteindre son objectif ».

En outre, selon Verstraete (2006), «*plusieurs associations statistiques ont été maintes fois relevées entre la propension d'entreprendre et la présence d'entrepreneur dans le milieu familiale ou le cercle rapproché des populations étudiées* ». Fayolle (2009), en faisant recours aux travaux de Matthews et Moser (1995) et Scott et Twomey (1988), confirme cette idée: plusieurs études empiriques ont trouvé une corrélation entre le rôle des proches comme modèles à imiter et la préférence pour une carrière entrepreneuriale (cité par Fayolle et Gailly, 2009). En effet, maintes études réalisées dans différents secteurs, aux Etats-Unis et à travers le monde, ont montré qu'entre 50% à 72% des fondateurs de sociétés (médecins, chefs d'entreprises, artistes, avocats, agriculteurs) ont un parent qui donne une grande importance à leur indépendance (Esposito et Zumello, 2003).

Ainsi, Belaid (2004) a étudié les antécédents et les caractéristiques d'un environnement propice au développement de l'entrepreneuriat à travers des réunions de groupe semi-structurées, avec des jeunes chefs d'entreprises appartenant à la Cellule des Jeunes membres de l'Institut Arabe des Chefs d'Entreprises (I.A.C.E) en Tunsie. Le principal apport de son étude montre l'importance de l'éducation donnée par les parents: elle a un effet primordial dans l'éveil d'un esprit créatif et a fortiori celui d'entrepreneur. D'ailleurs, les entretiens menés font ressortir un certain nombre de valeurs communes, inculquées par les parents au cours de l'éducation de leurs enfants, et qui semblent stimuler la créativité et de la réussite sociale: l'indépendance, la responsabilisation, la capacité de prendre des décisions, en assumant les conséquences, l'ouverture vers d'autres cultures. Reix (2006) quant à lui a cherché à identifier ce qui amène un individu à s'engager dans une carrière entrepreneuriale dans une société française pourtant dominée par le salariat. A cet effet, il a mené une enquête moyennant une cinquantaine d'entretiens avec des entrepreneurs aquitains, réalisés selon la

méthode des récits de vie. Les résultats ont montré qu'il y a différentes logiques d'action qu'ils mobilisent pour justifier leur engagement dans une carrière entrepreneuriale: dont notamment le rôle du modèle familiale dans la transmission d'une éducation qui valorise des valeurs telles que la créativité, la prise d'initiatives, l'autonomie et l'indépendance.

En outre, plusieurs études empiriques ont été menées auptrés d'une population estudiantine montrant l'importance de role models comme un antécédent qui influence les perceptions, les croyances et les attitudes des étudiants envers l'entrepreneuriat.
D'ailleurs, Tremblay et Gasse (2007) ont élaboré une enquête auprés de 509 étudiants qui a pour but d'étudier l'impact des antécédents sur les croyances, perceptions et intentions des étudiants universitaires face à l'entrepreneuriat. Parmi les résultats trouvés, c'est que les modèles entrepreneuriaux ont un impact sur la perception que les individus ont d'eux-mêmes quant à leur capacité d'entreprendre.
Ainsi, Arlotto, Boissin et Maurin (2007) ont conduit une étude comparative auprès des élèves de Grandes Ecoles (INT Management) et étudiants à l'Université (Sciences Sociales à Grenoble). L'objectif de leur recherche n'est pas centré seulement sur l'intention de créer une entreprise mais aussi sur les attitudes envers la création d'une entreprise, les perceptions des normes sociales et les sentiments de capacité à mener un processus entrepreneurial. Il ressort de leur enquête que le « role models » entre autres affecte le degré d'attrait des étudiants quant à la création d'entreprise. En effet, l'intérêt que portent les étudiants pour la création d'activité est important dans l'échantillon étudié. « L'analyse descriptive de cette variable indique que 64.9 % des étudiants de l'INT (65,6% pour Grenoble) consultés trouvent l'idée de créer leur affaire attrayante. Avoir dans son entourage un créateur d'entreprise modifie l'attrait des étudiants. Par exemple à l'INT, 87.2% des étudiants ayant un proche entrepreneur estiment «fascinante» l'idée de créer son activité contre 44.4% pour les autres étudiants. Selon ces auteurs, l'entourage entrepreneurial (avoir un parent ou un proche créateur d'entreprise) modifie la confiance que l'étudiant porte sur sa capacité à gérer un processus de création d'activité. 70.6% des élèves à l'INT (63,9% pour Grenoble) qui ont un parent entrepreneur se sentent capables de créer une structure (42.7 % pour les autres élèves de l'INT de l'échantillon; 46,9% pour Grenoble)».

Néanmoins, selon Belaied (2004), l'éducation et le milieu familial ne favorisent pas forcément l'éclosion des valeurs entrepreneuriales. D'ailleurs, l'éducation des enfants tunisiens se base plutôt sur l'inhibition, « *il n'est pas permis aux enfants de formuler des critiques et de participer aux projets de la famille. Le modèle parental dominant se base « sur l'assistance et le suivisme et par conséquent il n'est pas capable de favoriser l'autonomie, et l'indépendance. De plus, il ne stimule pas la créativité, puisque les activités artistiques sont considérées comme une perte de temps et la vie associative est quasi-absente dans l'éducation* ».

Pour Verzat (2005), le milieu familial et le contexte socioculturel exercent une influence forte, mais non déterminante sur l'intention entrepreneuriale. De même pour Fayolle (2005), «*il n'y a pas de prédestination à la création d'entreprise* ». Verstraete et Saporta (2006, p 140) ont relativisé quant à eux l'importance du milieu familial. Selon ces auteurs, la famille «*constitue certes une instance socialisante de premier plan et l'intérêt entrepreneurial qu'éprouve une personne aujourd'hui est souvent l'expression actualisée de dispositions*

*psychologiques inscrite dans le temps long de la famille. Mais ce processus de reproduction des modèles familiaux n'a rien d'automatique. Le sujet peut ou non s'approprier et vivre cet héritage et même dans le cas où se confirme cette transmission cela peut se reproduire dans une configuration de routine avec parfois une volonté de se démarquer du modèle parental*».

Nous pouvons déduire à partir de ces constats théoriques et empiriques que la famille est une instance de socialisation qui exerce une influence capitale sur la transmission de la «vocation entrepreneuriale» ou des qualités et des compétences requises pour accéder à une carrière entrepreneuriale (Paillot, 2003).

**Pour notre part, nous pensons que la famille n'est pas seulement une source de financement ou pourvoyeuse d'opportunités pour le futur entrepreneur mais aussi et surtout un transmetteur social de goût d'entreprendre ou d'une culture entrepreneuriale. Néanmoins, plusieurs auteurs ont relativisé son importance: elle présente une instance de socialisation certes prégnante mais non déterminante pour le développement des attitudes, des intentions et des aptitudes entrepreneuriales.**

### 3-2 Culture, culture entrepreneuriale et diffusion de l'esprit entrepreneurial

Si l'essentiel des questions liées à l'esprit d'entreprendre relève de la culture (Granger, 2000), alors, est ce que cette dernière pourrait participer à la diffusion de l'esprit entrepreneurial? A cette fin, nous aborderons, tout d'abord, la notion de la culture ainsi celle de la culture entrepreneuriale. Puis nous exposerons l'influence de la culture sur les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements entrepreneuriaux.

#### 3-2-1 Un passage par la culture

Goodenough (1971) définit une culture comme «*un ensemble de croyances et de normes partagées par un groupe de gens qui aide l'individu à décider ce qui est, ce qui peut être, que faire et comment procéder pour réaliser cela*». (Cité par Bourguiba, 2007, p 100).

Pour Hofstede (1980), la culture est « *une programmation mentale collective propre à un groupe d'individus. C'est un système fondamental de valeurs particulières à un groupe ou à une société particulière qui forme le développement de certains traits de personnalité et motive les individus dans une société pour s'engager dans des comportements qui ne seraient pas évidents dans d'autres sociétés*». Ainsi, la culture est considérée par l'UNESCO (1982) « *comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent un groupe social*». Et d' après Hall (1990, p30) "Culture can be likened to a giant, extraordinary complex, subtle computer. Its programs guide the actions and responses of human beings in every walk of life". Bourguiba (2007) quant à elle a définit la culture comme « *un ensemble de règles tacites et de comportements inculqués dès la naissance lors d'un processus de socialisation précoce dans le cadre familial. Elle nous «dicte nos comportements et programme chacun de nos gestes, chacune de nos relations et de nos sentiments mêmes* ».

Par ailleurs, selon Leger-Jarinou (2008, p163), la culture peut être envisagée selon deux niveaux l'un individuel et l'autre collectif: au niveau individuel, la culture regroupe l'ensemble des connaissances acquises, l'instruction, le savoir, les habiletés et les usages acquis par l'expérience. Alors qu'au niveau collectif, elle représente l'ensemble des structures sociales et des comportements collectifs caractérisant une société

En nous basant sur Goodenough (1971), nous désignons par **culture: l'ensemble des valeurs, des croyances et des normes partagés par un groupe ou une société et qui aide l'individu à décider *ce qui est, ce qui peut être, que faire et comment procéder à cela.***

Après avoir définir la notion de culture, la question qui s'impose qu'est ce que nous entendons par une culture entrepreneuriale?

### 3-2-2 Définition de la culture entrepreneuriale

Pour promouvoir l'esprit entrepreneurial, Gasse (2002) a préconisé d'instaurer une politique sociale et une culture ambiante revalorisant l'entrepreneur et lui donnant une image *prestigieuse* car il joue un rôle primordial dans le développement économique surtout à travers la création d'entreprise et la création d'emploi: « *une attitude positive face à l'entrepreneuriat, une manifestation d'approbation dans les écoles et les médias et la valorisation du succès entrepreneurial à travers la reconnaissance sociale et les honneurs… sont nécessaires*». En effet, selon Johannisson (1984), «*une culture entrepreneuriale est une culture qui valorise les caractéristiques personnelles associées à l'entrepreneurship soit l'individualisme, la marginalité, le besoin de réalisation personnelle, la prise de risques, la confiance en soi et les habiletés sociales; qui valorise également le succès personnel tout en pardonnant l'échec ; qui encourage la diversité et non l'uniformité et qui encourage le changement et non la stabilité*» (cité par Léger-Jarniou, 2008, p164). Et pour Toulouse (1990), décrire «*la culture entrepreneuriale c'est identifier les éléments de la société qui réfèrent, se rapportent ou alimentent l'entrepreneurship*».

Selon cet auteur une culture entrepreneuriale est une culture qui valorise l'activité d'affaires; valorise l'initiative individuelle ou collective; valorise la persévérance et la détermination; accepte de vivre en juste équilibre entre la sécurité et le risque et offre une résolution à la tension entre la stabilité et le changement.

De même, Morrison (2000, p 61), définit la culture entrepreneuriale comme une attitude positive envers les entrepreneurs répandue dans la société permettant de les encourager et les soutenir. Fortin (2002) propose une définition extensive de la culture entrepreneuriale comprenant les attitudes et valeurs associées à l'entrepreneuriat (autonomie, responsabilité, créativité et solidarité), de même que les connaissances et les compétences de savoir-faire, savoir-être et savoir-agir appropriées pour relever le défi de création. Ainsi, pour Julien (2005, pp160, 161), un milieu sera doté d'une culture entrepreneuriale s'il démontre « *cette attitude ou aptitude par laquelle une société territoriale reconnaît et stimule chez les entrepreneurs les valeurs personnelles et les habiletés de gestion, et leur permet donc de mettre à profit dans des expériences diverses leur esprit d'initiative, leur sens du risque ainsi que leur capacité d'innover et de gérer efficacement leurs relations avec l'environnement »*. Le GEM (2004) a donné un esquisse sur certains éléments de la culture entrepreneuriale des jeunes québécois qui sont: la désirabilité sociale de la carrière entrepreneuriale, le statut des entrepreneurs,

l'attitude face à l'échec, la perception de bonnes occasions d'affaires et le contact avec des modèles entrepreneuriaux.

Audet (2006) et Colot, Comblé et Ladhari (2007) ont recensé dans la littérature **(**Arenius et Minniti, 2005; Begley et autres, 1997; Busenitz, Gomez et Spencer, 2000; Davidsson, 1995; Kolvereid et Obloj, 1994; McGrath, MacMillan et Scheinberg, 1992; McGrath, MacMillan, Yang et Tsai, 1992; Ray et Turpin, 1987; Shane, Kolvereid et Westhead, 1991; Wennekers, Tilburg, Hofstede et Thurik, 2001; Arenius et Minitti, 2005) les valeurs entrepreneuriales liées à la culture qui sont: « *l'innovation et la créativité, l'attitude face à la prise de risque, l'indépendance, la perception répandue qu'il existe des opportunités dans l'environnement, le statut social accordé à l'entrepreneur, l'image de l'entrepreneuriat projetée dans la société, l'importance accordée au travail dans la société, la peur de l'échec et son association à perdre la face*». En fait, la promotion d'une telle culture contribuera au développement des attitudes et de compétences «*profitables non seulement aux entrepreneurs de demain, mais également aux futurs employés et à tous les citoyens*» (Aloulou, 2007).

### 3-2-3 Culture et entrepreneuriat

Plusieurs auteurs accordent une place primordiale à la culture dans l'entrepreneuriat. D'ailleurs, Borger et al (2005) pensent que même si tant d'attention a été donnée au passé et caractéristiques de l'entrepreneur, il n'en demeure pas moins que ses attributs sont liés à son milieu de vie social et culturel. Ainsi, comme le souligne Julien (2005, p153), « *si les entrepreneurs et les organisations sont les conditions nécessaires pour soutenir le développement, un milieu entrepreneurial et innovateur constitue la condition suffisante pour l'assurer* ».

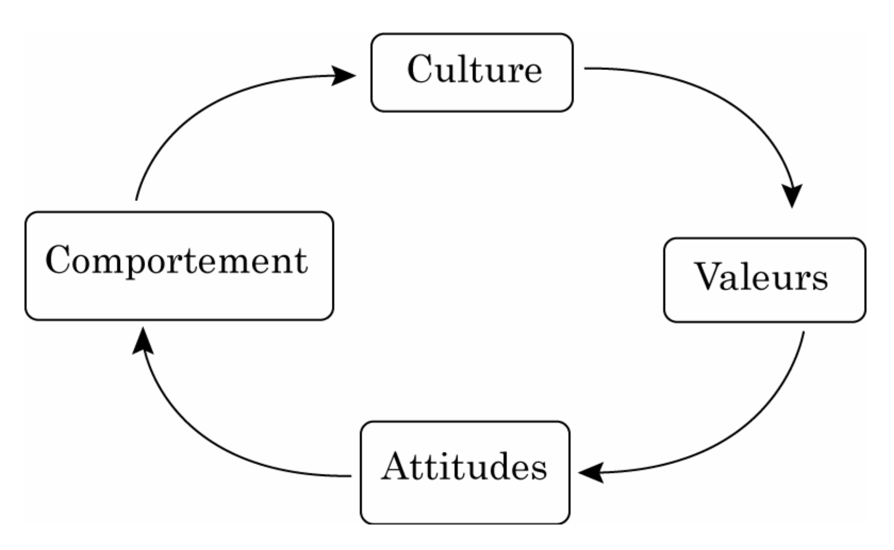
L'OCDE (2001, p. 85) va encore plus loin en affirmant que « *l'on aura beau à enseigner les compétences d'entrepreneur, y compris les plus utiles aux jeunes entreprises, la dynamique escomptée ne pourra pas s'enclencher tant que la société dans son ensemble n'aura pas accepté ou acquis l'état d'esprit et les attitudes appropriés* ». De ce fait, la culture d'un pays, ses valeurs, croyances et normes ont une influence sur l'orientation entrepreneuriale de ses citoyens (Davidsson et Wiklund, 1997).

#### 3-2-3-1 Influence de la culture sur le comportement et l'intention entrepreneuriaux

Maintes études ont montré que la culture exerce une influence considérable sur le processus entrepreneurial. En effet, selon Lakhal et al (2006) et Linan et Chen (2009), la culture est la variable situationnelle la plus déterminante dans l'activité entreprenante. Elle reflète la façon dont l'entreprenariat est perçu et pratiqué (Bosma et Wennekers, 2002).

Adler (1994) dans ses travaux a étudié dans une logique interactive la relation entre les facteurs socioculturels et le comportement entrepreneurial. Il allie la culture au comportement par la médiation des valeurs et des attitudes envers l'action (figure 10).

**Figure 10:** Influence de la culture sur le comportement

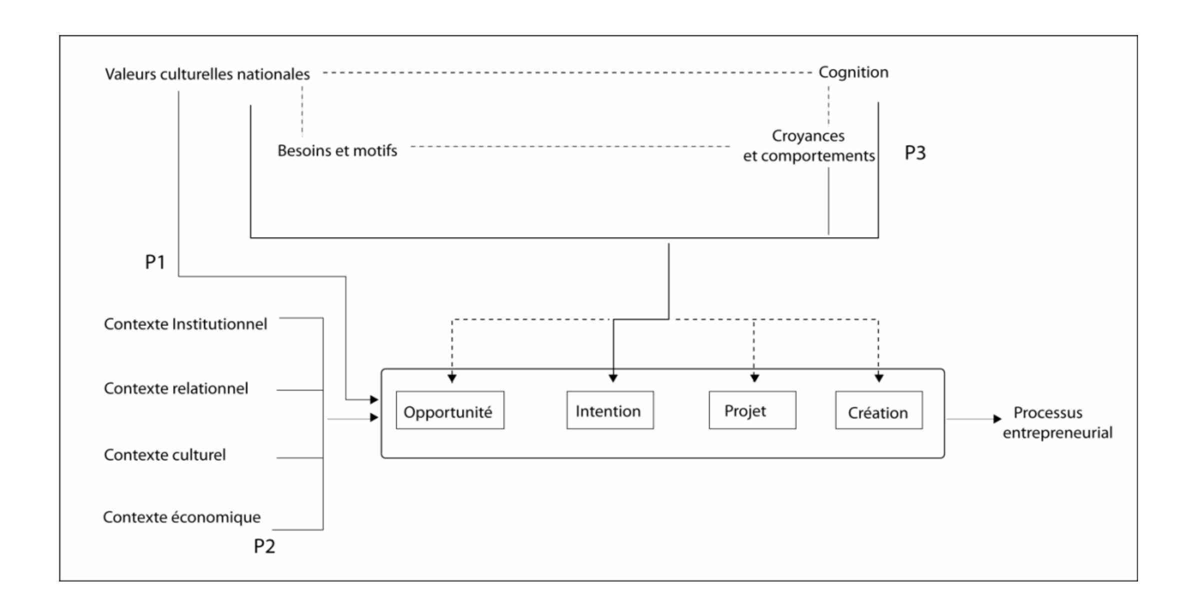



**Source** Adler (1994, p.18).

Dans une situation donnée, l'individu exprime sa culture à travers des valeurs qui modèlent ses attitudes et orientent ses comportements dans un sens bien déterminé. De même, la culture guide le comportement et structure les perceptions des membres d'une communauté donnée (Adler, 1994). C'est ainsi que s'inscrit *«la symbiose»* entre la culture et la personnalité (Adler, 1994).

Par ailleurs, le modèle de Hayton, George et Zahra, (2002) se base sur les travaux empiriques recensés sur la relation entre la culture nationale, l'entrepreneuriat et les caractéristiques de l'entrepreneur. La culture nationale s'exprimait sous 4 formes de manifestations (voir figure 11): *« les besoins et les motivations de l'entrepreneur, ses croyances et compétences, sa cognition et les valeurs culturelles (individuelles et collectives) »* (Colot, Comblé et Ladhari, 2007).

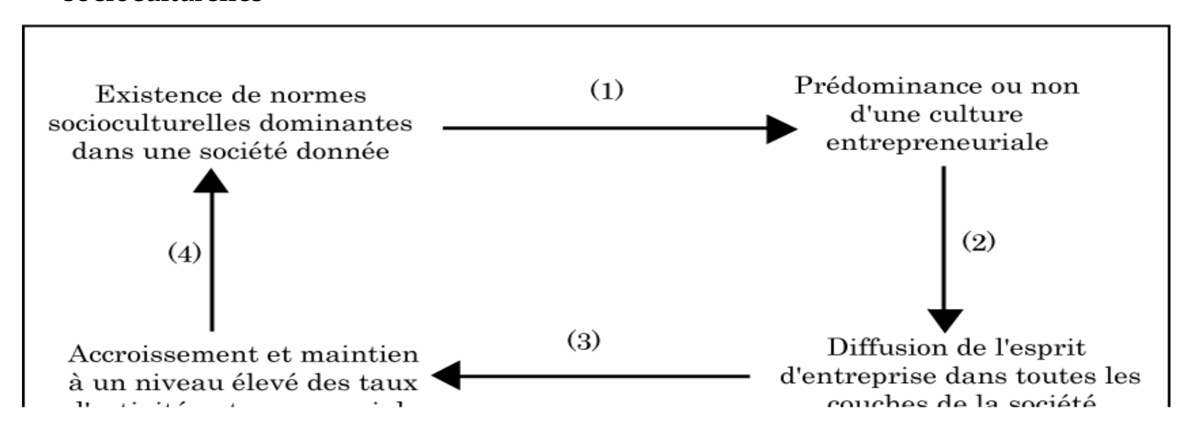
**Figure 11:** Modèle d'association culture et processus entrepreneurial



Source: Adapté de Hayton, George et Zahra (2002)

Si plusieurs auteurs ont étudié comment la culture influence l'activité et le comportement entrepreneurial, Verstraete et Saporta (2006, p151) ont étudié la relation inverse: ils se sont inspirés de la métaphore suggéré par Fortin *« la nature nous fournit moult exemples d'une relation semblable entre la mer et le poisson qui y habite, la terre et les récoltes qu'on en obtient ; pourquoi en serait-il autrement lorsqu'il s'agit des entrepreneurs et la société qui le suscité »* pour montrer que devenir entrepreneur pourrait changer les valeurs socioculturelles d'un pays. Et de ce fait, l'effet de l'entrainement de l'activité entrepreneuriale par les normes socioculturelles est présenté ainsi:

**Figure 12**: L'effet de l'entrainement de l'activité entrepreneuriale par les normes socioculturelles




**Source:** Verstraete et Saporta (2006, p151)

Confirmant cette idée, Albagli (1995) pense que l'entrepreneuriat apparait simultanément comme le produit et le producteur d'une culture.

Par ailleurs, Hofstede (1980) en établissant une grille culturelle pense qu'une culture caractérisée par une faible «distance hiérarchique», un fort «individualisme», une forte «masculinité» et une faible «maîtrise de l'incertitude» (Shane, 1992, Mueller et thomas, 2000) serait favorable à l'éclosion d'aspirants entrepreneurs. Dans cette même veine, Bayad et Bourguiba (2006) se sont posé la question suivante: est-ce que la culture nationale influence la formation de l'intention entrepreneuriale? Ils ont démontré en utilisant la grille de Hofstede, l'existence d'une relation entre les dimensions de la culture nationale et quelques caractéristiques entrepreneuriales. Ainsi, ils ont trouvé des différences entre les entrepreneurs de nationalités différentes.Néanmoins, Audet (2006), à la suite de Gomez et Spencer (2000) et Kostova (1997), a écarté la taxonomie de Hofstede (1980) car certaines dimensions sont absentes. Alors, elle a étudié l'influence de la culture d'un milieu sur l'intention de créer une entreprise à partir des dimensions suivantes: «*la présence de modèles d'entrepreneurs dans le milieu social; l'attitude sociale face à l'échec; le statut social de l'entrepreneur et de l'entrepreneuriat comme choix de carrière; le traitement médiatique de l'entrepreneur et un*

*certain optimisme se manifestant par la perception de la présence d'opportunités d'affaires dans le milieu».*

Les, attitudes, les intentions et les comportements ne sont pas seulement influencés par la culture mais ils varient selon cette dernière.

### 3-2-3-2 Les valeurs, les attitudes, les intentions et les comportements entrepreneuriaux varient selon la culture

Selon Druker (1985), certaines sociétés, transmettent plus facilement les valeurs entrepreneuriales que d'autres. De la même manière, les milieux qui valorisent peu ou jamais l'entrepreneuriat voient leurs potentiels entrepreneuriaux se rétrécir. « *Au Québec par exemple, Beauce, sur une trame incluant un réseau social, une absence de possibilités d'emplois extérieurs ou dans des grandes organisations et un climat favorable aux investissements locaux a démontré que les grandes forces culturelles latentes pouvaient être mobilisées et qu'elles pouvaient fournir les valeurs sous-jacentes à l'économie entrepreneuriale*» (cité par Gasse, 2002). Cependant, la culture française ne valorise pas les attitudes et les comportements entrepreneuriales: la France est une société très stratifiée et élitiste. Cela nous rappelle les trois classes qui l'ont constitué: Noblesse, Clergé et Armée. Ce qui caractérise cette société c'est : l'importance de l'Etat Providence, du système de protection sociale et des avantages acquis, aversion pour le changement et le risque, recherche de privilèges, persistance de sujets tabous comme l'argent (Fayolle, 2003). Elle occulte ainsi une importance cruciale au parcours scolaire réussi. Et, les individus les plus brillants sur le plan scolaire et universitaire, choisissent plus souvent la haute fonction publique et les grandes sociétés que l'univers des PME et la création d'entreprise. Cette culture a imprégné fortement les français. D'ailleurs, la réussite dans le parcours scolaire est une connotation de réussite sociale et un corollaire de prestige personnel et bien sûr, l'échec scolaire est donc un échec social, ce qui pourrait expliquer l'image négative des filières courtes et professionnelles (Bourdieu, 1997). D'autant plus que le cadre administratif et réglementaire est très rigide pour lancer une nouvelle entreprise: il faut suivre de longues et lourdes procédures administratives et perdre beaucoup de temps. Alors, l'environnement social en France ne favorise pas la création d'entreprises.

Néanmoins, aux Etats-Unis la logique dominante est celle de contrat, le critère de réussite sociale est la capacité à gagner de l'argent: « *on est fier de son patrimoine et de son argent* ». Les Etats-Unis se donnent des éléments d'une culture entrepreneuriale riche où les entrepreneurs émergent et se développent vite (Fayolle, 2004c).Comparant aussi la situation française à celle américaine, Fayolle (2003 p 93) a souligné, pour sa part, que « *d'un côté de l'atlantique, ce qui est reconnu, c'est le parcours réussi d'un entrepreneur, mesuré à l'aune des indicateurs patrimoniaux et des indicateurs de revenus. De l'autre côté, ce qui est socialement valorisé, c'est la qualité du parcours scolaire évalué selon la notoriété des diplômes* ».

En outre, concernant l'influence de la culture sur les spécificités entrepreneuriales, nous pouvons faire référence à une étude comparative réalisée par Scheinberg et McMillan (1988) et qui porte sur des motivations entrepreneuriales à partir d'un large échantillon d'entrepreneurs appartenant à 11 pays. Ces auteurs ont pu montrer statistiquement que les différences quant à la motivation entrepreneuriale varient selon les cultures de pays (comme les Etats-Unis, la Finlande, la Grande Bretagne et l'Australie, d'une part et la Chine, l'Italie et

le Portugal, d'autre part). Dans une veine similaire, Mueller et Thomas (2000) ont prouvé que les orientations ou les aspirations entrepreneuriales varient d'une culture à une autre.
Ainsi, Guyot et Vandewattyne (2008) à la suite de Barsous (2003) ont signalé que si la référence aux cultures nationales est importante, elles constituent rarement des entités homogènes. Ces auteurs préfèrent d'ailleurs parler de cultures régionales que de cultures nationales. Dans le même ordre d'idées, Hisrich et Peters (1998) mentionnent l'existence de «modèles alternatifs » liés à des « sous-cultures locales ». Selon eux, ces sous-cultures expliquent que la propension au passage à la création soit plus élevée dans certaines régions des Etats-Unis que dans d'autres (Guyot et Vandewattyne, 2008).
Dans cette même veine, Zghal (2004) a présenté une sous-culture tunisienne pour montrer que les entrepreneurs sont le produit de leur milieu. Sfax, une région tunisienne, est un terreau propice pour le développement de l'esprit entrepreneurial: « *le milieu sfaxien est chargé de potentialités et de paradoxes. L'entrepreneur mise à la fois sur les opportunités de son milieu et développe sa propre stratégie*» (Ben Hassine, 2005, p72). Les valeurs qui déterminent le succès économique de cette ville et qui font l'objet d'un consensus sont: l'ambition, le goût du défi, la volonté de réussir à tout prix, le travail sérieux, le respect des engagements, le dynamisme, la qualité des produits, etc.

Par ailleurs, plusieurs auteurs ont étudié l'influence de la culture sur les intentions, les croyances entrepreneuriales des jeunes et plus particulièrement des étudiants. Par exemple, Parnell et al (1995) ont mené une étude comparative pour étudier la différence du degré entrepreneurial entre des étudiants américains et égyptiens. Il ressort de leur étude que la propension entrepreneuriale dépend de 3 facteurs: éducation entrepreneuriale, connaissances et compétences, opportunités entrepreneuriales dans l'économie (risque, travail indépendant).
De même, Autio et al (1997) ont réalisé une étude auprès de 1,956 étudiants universitaires de différents pays. Ils ont montré que l'image de l'entrepreneuriat comme choix de carrière et les bénéfices attendus d'un tel choix sont très importants dans la formation de la conviction de devenir entrepreneur chez les Finlandais et les Américains, mais pas chez les Thaïlandais).
Dans une même optique, l'étude de Begley et al (1997) menée auprès d'un échantillon de 861 étudiants appartenant à sept pays souligne le rôle significatif du statut social de l'entrepreneur pour expliquer les perceptions de la faisabilité et désirabilité de partir en affaires.

Audet, Riverin et Tremblay (2005) ont cherché à savoir comment la culture d'un milieu influence les intentions entrepreneuriales des gens qui s'y trouvent. En effet, les résultats d'une enquête menée auprès de 5 330 répondants de 18 à 64 ans dont 1 276 de la province du Québec et 4 055 du reste du Canada, ont démontré que l'influence de la culture du milieu sur les aspirants entrepreneurs varie en fonction de la période de vie dans laquelle ils se trouvent. D'ailleurs, «les résultats sont plus importants chez la population de 18 à 24 ans que ceux obtenus auprès de la population en général. En effet, les analyses de régression montrent que 15,2% (R2= 0,152) des intentions entrepreneuriales de ce groupe peuvent être expliquées par les facteurs culturels et les normes sociales, alors que ce taux n'était que 6% pour l'ensemble de l'échantillon. Et par conséquent, nous pouvons aisément penser que les étudiants, surtout les plus jeunes, réagissent différemment aux influences de leur environnement ».

Dans une autre veine, Boissin et Emin (2007) ont mené une étude comparative entre 315 étudiants américains classes de management et marketing de College of Business de l'Université de Kennesaw State (Etat de Géorgie) et 340 étudiants français d'économie et de gestion de l'Université Pierre Mendès France de Grenoble 2, afin de mesurer leurs intentions entrepreneuriales, leurs attitudes envers la création d'une entreprise, leurs perceptions des normes sociales et leurs sentiments de capacité à mener un processus entrepreneurial. Parmi les principaux résultats, c'est que les étudiants américains sont plus attirés vers la création d'une entreprise que les étudiants français (44,8% contre 20,8% ont l'intention de créer une entreprise). Et ils considèrent en une proportion très élevée (94% contre 86,5%) leur entourage favorable à leur engagement dans une création d'entreprise. «*De façon générale, les états-uniens sont bien plus entreprenants que les français et plus confiants en leur capacité à créer. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les états-uniens, issus fortement d'un milieu entrepreneurial, se sentiraient plus soutenus s'ils devaient créer* » (Boissin et Emin, 2007).

Nous pensons que cette différence entre ces étudiants peut s'expliquer en grande partie par la différence des mentalités, des cultures et des images respectives envers l'entrepreneuriat. Ainsi, Gasse, Camion et Ghamgui (2007), à leur tour, ont réalisé une enquête auprès de 600 étudiants en gestion et en génie en 2006 dans trois universités de la France, de la Tunisie et du Canada. L'objectif de cette étude est de connaître comment les valeurs, les attitudes et les comportements des étudiants, c'est-à-dire, leur culture entrepreneuriale, pouvait les amener à créer leur entreprise, ou encore un travail indépendant, et aussi comment elle influençait leur intention. Les résultats ont montré que plusieurs facteurs culturels et socio-économiques, dont notamment l'entourage familial, influencent les intentions entrepreneuriales des étudiants selon leur nationalité, leurs domaines d'études et leurs expériences. Le fait d'avoir dans sa famille ou son entourage un entrepreneur augmente la tendance à percevoir la création d'entreprise comme une voie désirable et faisable pour les étudiants. Cette relation selon ces auteurs varie selon l'origine des étudiants. Par exemple, la présence de modèles d'entrepreneurs a un impact important sur les intentions entrepreneuriales des étudiants tunisiens et canadiens que celles des étudiants français.

De même ces résultats sont presque cohérents avec ceux d'une étude comparative internationale menée par Gasse (2009) sur les croyances, attitudes, perceptions et intentions des étudiants universitaires face à l'entrepreneuriat, réalisée auprès de 1305 étudiants provenant du Canada, de la Tunisie, de la France, de la Roumanie et du Royaume-Uni. Cette enquête met le doigt sur l'influence probable de la culture nationale sur les perceptions relatives à l'entrepreneuriat et sur les intentions des étudiants de se lancer dans la création d'une entreprise.

Si plusieurs enquêtes (Boissin et Emin, 2007; Gasse, 2007; Gasse, 2009) menées auprès des étudiants appartenant à différentes cultures ont montré que leurs intentions, attitudes, croyances envers l'entrepreneuriat varient en fonction de leurs nationalités, l'étude réalisée par Boissin et al (2008) auprès de 433 étudiants belges et 781 français a montré que la nationalité française ou belge n'avait pas d'impact sur l'intention. Ainsi, la France et la Belgique sont culturellement proches.

Nous constatons qu'il n'ya pas une unanimité entre les auteurs sur le fait que la culture constitue un facteur qui développe à coup sûr l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.

D'ailleurs, **nous remarquons que les attitudes, les intentions et les comportements entrepreneuriaux varient selon le type de la culture qu'elle soit nationale ou régionale. Toutefois, à notre sens, nous pensons que l'esprit entrepreneurial dépend du degré de l'existence ou non d'une culture entrepreneuriale voir de son développement dans un pays ou dans une région. Et de ce fait, à partir de la culture nous pouvons acquérir ou non l'esprit entrepreneurial. Autrement dit, elle peut soit le développer soit le freiner.**

Après avoir montré l'importance de la culture dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, dans ce qui suit, nous étudierons le rôle d'un autre facteur de socialisation à savoir la religion.

### 3-3 Religion et entrepreneuriat

Lévi-Strauss (1950) a défini la culture comme « *un ensemble de système symbolique au premier rang duquel se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion*» (cité par Bourguiba, 2007, p 91). Et de ce fait, la religion est une composante de la culture et elle constitue un facteur premier qui permet de comprendre une société. Ainsi, pour Tounès (2003, p105), la culture et la religion fournissent «le capital spirituel» d'une société: *«la religion est sans doute l'influence culturelle la plus ancienne»*. En effet, plusieurs auteurs (Weber, 1964; Tribou, 1995; Carswell et Rolland, 2004; Audretsch et al, 2007) ont relié les valeurs religieuses et morales au développement de l'activité entrepreneuriale et l'esprit entrepreneurial. Et selon Bourguiba(2007), pour traiter la relation entre la religion et l'entrepreneuriat, la théorie Wébérienne est un passage nécessaire puisqu'elle a été le point de départ de la plupart des études qui se sont intéressées à l'impact de la religion sur le développement de toute activité économique. En fait, *« la religion pour Weber constitue un déterminant essentiel : le protestantisme aurait favorisé le développement de l'esprit capitaliste qui s'appuie sur certains dogmes voire certains mythes tel que celui du « self made man », puisque chacun est censé avoir au départ les mêmes chances de réussir, dès l'instant où l'on souhaite lancer son entreprise* » (Fayolle, 2003).

Albagli (1995, pp 22- 23) a constaté que depuis l'analyse de Weber à propos de l'éthique protestante et du monde capitaliste, « *on peut savoir avec quelle force des idées religieuses peuvent soutenir une efficacité économique et une logique entrepreneuriale. En reprenant la logique weberienne, cet auteur pense que pas de développement sans une classe d'entrepreneur pas de classe d'entrepreneurs sans une charte morale pas de charte morale sans des assises religieuses ».*

Dans une autre veine, Tribou (1995) dans son ouvrage, "*L'entrepreneur musulman : L'islam et la rationalité de l'entreprise*", voit des ressemblances entre l'Islam et le protestantisme en ce qui concerne la constitution d'un esprit entrepreneurial (Diakite, 2004). Cet auteur a mis l'accent sur le rôle joué par l'Islam dans la mobilisation de leurs croyants dans des activités économiques. Selon l'auteur, l'islam présente certaines similitudes avec le protestantisme.

Tribou (1995) dans son étude, arrive à obtenir quatre résultats :

-« *Le premier porte sur l'individu musulman. Le musulman est une personne libre de choisir son destin. L'islam ne porte pas au fatalisme à l'instar d'autres religions.*

*- Le second concerne la raison du musulman. L'Islam est une religion qui ménage la raison. Cet esprit rationaliste peut être sollicité pour réaliser une finalité matérialiste. Le musulman peut concilier son bien-être sur terre et sa religion.*

*- Le troisième relève de l'éthique de l'Islam. Le musulman, à l'exemple du prophète, peut réaliser des activités commerciales. L'Islam favoriserait ainsi l'esprit entrepreneurial*

*- Le quatrième porte sur la gestion rationnelle du temps. À l'exception des interdits, le musulman est libre de gérer son temps et ses facteurs de production. L'entrepreneur musulman intègrerait « traditionnellement » le risque à sa gestion*» (Boukar, 2009).

De plus, Tribou (1995) a comparé les textes fondateurs de l'islam, le Coran et la Sunna à ceux du protestantisme. Il a découvert une corrélation entre les deux religions : « *tout cela nous conduit à conclure à l'idée d'« entrepreneur musulman », c'est-à-dire à un entrepreneur qui trouve dans l'éthique islamique la nourriture spirituelle à son activité économique (alors qu'on aurait très bien pu conclure sur un constat de simple neutralité d'influence entre religion et entreprise). Si, comme le soutient Weber, l'éthique protestante imprègne l'ethos de l'entrepreneur puritain et donne un sens et une force à son action, on peut envisager avec les mêmes réserves quant à la pluralité des facteurs de mentalité que l'Islam peut jouer un rôle similaire. Admettre l'idée d'entrepreneur religieux ouvre cependant des perspectives nouvelles qu'il convient d'explorer*» (Tribou, 1995, p 209).

Par contre, Laporta et coll. (1997) ont critiqué certaines religions: ils ont qualifié certaines religions telles que l'Orthodoxie, le Catholicisme et l'Islam d'hiérarchiques. Les pays où dominent ces religions sont peu développés et caractérisés surtout par un nombre faible de création d'entreprise. Audretsch (2007) quant à lui a étudié l'influence de la religion sur la décision de devenir entrepreneur. Son analyse a été basée sur une enquête auprès d'un grand échantillon composé presque de quatre-vingt-dix mille ouvriers en Inde. Parmi les principaux résultats de cette enquête c'est que la religion détermine et influence la décision d'entreprendre. Cet auteur a constaté que quelques religions à l'instar de l'Islam et le Christianisme, contribuent au développement de l'esprit d'entreprise, alors que d'autres, comme l'Hindouisme, freine son développement. Dans une veine similaire, Noland (2007) a comparé l'influence de l'Hindouisme, du Christianisme, du Bouddhisme, du Judaïsme et de l'Islam sur le développement. Ses analyses empiriques permettent de mettre en exergue une plus forte croissance chez les musulmans.

Si ces auteurs ont étudié l'influence de la religion sur le développement de l'activité entrepreneuriale et l'esprit d'entreprise, d'autres auteurs (Béchard, 1996; Filion, 1999) l'ont critiquée en qualifiant leur vision d'étroite car elle est basée sur «*un déterminisme unidimensionnel*».

Certes la religion est un facteur important mais non suffisant pour expliquer le développement de l'activité entrepreneuriale. Confirmant cette idée Bourguiba (2007, p120) constate que toutes « ***les sociétés se transportant, presque du même système de valeurs religieuses, n'ont pas atteint le même niveau de développement économique et remet en question le lien de causalité direct, unanime et univoque entre la variable religieuse et le développement de l'esprit d'entreprendre*** **».**

### 3-4 Milieu professionnel

Certaines entreprises développent plus que d'autres la mentalité entrepreneuriale de leurs employés: elles sont en train de mettre en place des mesures adéquates, des structures particulières et des stratégies bien définies pour conserver leurs « individualités entrepreneuriales». Autrement dit, elles adoptent des pratiques intrapreneuriales (tels que: la prise de risques, la prise d'initiatives, la réactivité, le changement, etc.) permettant l'épanouissement des créateurs potentiels. De plus, Elles n'hésitent pas à s'engager dans des démarches de changement voire même de transformation assez lourdes pour conserver, et développer les capacités entrepreneuriales de ses employés (Drucker, 1985).

En outre, il est à signaler que, ce ne sont pas seulement les situations professionnelles positives qui favorisent l'éclosion de l'esprit entrepreneurial, il y a aussi des situations négatives qui incitent aussi à entreprendre: tels que: licenciement, insatisfaction dans le travail, absence des possibilités de promotion, travail inintéressant, mauvaise ambiance, relations conflictuelles, congédiement, mise à pied, mutation ou promotion refusée etc.

Face à ces situations de rupture ou de transition ou d'insatisfaction, les personnes *tentent l'aventure* de créer leurs propres entreprises, ou un travail indépendant. Et comme le souligne Hernandez (1999), «*il n'y a sans doute pas de force plus puissante qu'une cassure personnelle pour galvaniser quelqu'un et le pousser à l'action* ». Et, d'après une étude menée dans une grande ville américaine, le nombre de nouvelles entreprises figurant dans les pages jaunes de l'annuaire du téléphone a augmenté de 12% au cours de la période de licenciement (Esposito et Zumello, 2003). Dans cette même veine, Allard et Ouellette (1995, p504) considèrent que *« les expériences vécues dans le milieu du travail permettent aux jeunes d'observer des travailleurs et travailleuses et de vérifier la justesse de leurs perceptions et croyances relatives à certains milieux de travail et aux travailleurs et travailleuses qui y œuvrent»*. De plus, leurs expériences de travail, lorsqu'elles sont positives, leur permettent de développer des sentiments positifs d'efficacité propre (Bandura, 1986). Ainsi, ces expériences peuvent augmenter les attitudes et les compétences entrepreneuriales et de ce fait, contribuer éventuellement à la formation de l'intention entrepreneuriale. Néanmoins, selon Tounès (2003, p108) elles peuvent mener à *«l'impotence apprise et à la dévalorisation de soi lorsqu'elles sont négatives»*.

**De ce fait, les situations professionnelles quelque soient leurs natures: négatives ou positives peuvent favoriser ou non l'éclosion de l'esprit entrepreneurial.**

Alors si l'influence du milieu professionnel sur le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial est variable, comment peut-on caractériser celle de l'éducation et de la formation?

## 3-5 Education et formation

Le nouveau Petit Robert Montréal (1999) définit la culture ainsi : «*c'est l'ensemble des connaissances acquises par l'éducation, la formation et l'instruction qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement* ». De ce fait, la culture est un déterminant important du développement de l'esprit entrepreneurial, car *il ne peut y avoir de développement sans connaissances, sans acquis, voire sans éducation, formation et instruction. D'autant plus que parmi les divers moyens mobilisables, le système éducatif peut être considéré comme un acteur majeur de la socialisation entrepreneuriale anticipée»* (Senicourt et Verstraete, 2000).

Par ailleurs, Gorman et Hanlon (1997) a distingué entre deux formes, que nous appellerons ici l'éducation à l'entrepreneuriat et la formation à l'entrepreneuriat pour le développement des capacités et des compétences individuelles nécessaires pour mener à bien un projet de création d'entreprise et, plus encore, pour acquérir un esprit d'entreprise. Selon cet auteur, l'éducation à l'entrepreneuriat intervient plutôt dans les premiers stades de la formation initiale (primaire et secondaire). Elle ne vise pas le développement des compétences entrepreneuriales mais surtout la sensibilisation la promotion de l'esprit d'entreprise. Autrement dit, il s'agit plutôt d'aider les jeunes à développer des attitudes entrepreneuriales telles que l'autonomie, la créativité, la prise d'initiative, etc. La formation à l'entrepreneuriat intervient généralement dans les stades ultérieurs de la formation initiale (université, école, institut, etc.) afin de développer l'aspect technique de l'entrepreneuriat (Busines plan, faisabilité du projet).

Dans une même perspective, une étude de l'OCDE (2001, p. 43) a affirmé que « *dans la plupart des cas, l'enseignement qui vise à l'acquisition de réels talents d'entrepreneurs va en s'intensifiant tout au long de l'adolescence, puis avec l'entrée à l'université et la poursuite des études supérieures à un niveau plus élevé. La formation offerte dans ce domaine en dehors du système éducatif peut soit consolider l'enseignement dispensé à l'école, soit combler les lacunes souvent importantes que comporte encore ce système dans la plupart des cas* ». Si selon cette étude l'acquisition des compétences entrepreneuriales s'intensifie, se renforce et se consolide plus nous avançons dans le parcours éducatif, d'autres auteurs pensent que le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial doit se développer dès la maternité.

### 3-5-1 Développer l'esprit entrepreneurial dès le prime âge

Selon Beranger et al, (1998, p24), l'esprit entrepreneurial commence par un changement des attitudes culturelles cela signifie qu'il doit être développé le plus tôt possible. Confirmant cette même idée, Granger (2000, p24) a préconisé «*de le diffuser tôt pour avoir de l'impact*». D'ailleurs, nous sommes totalement en accord avec Aloulou (2007, p32) sur le fait qu'«*inculquer tôt l'esprit entrepreneurial chez les élèves c'est les pousser à entreprendre leurs projets de vie peu importe la nature du projet (commercial, artistique, processionnel, sportif, etc.): c'est-à-dire être les entrepreneurs de leurs vies, leur permettre de mûrir cette possibilité d'emploi pour leurs avenirs, à développer leurs aptitudes entrepreneuriales chez ceux qu'ils possèdent déjà et avoir à ce qu'ils puissent combler leurs intérêts dans des*

*activités concrètes, à accroître leur assurance et leur estime de soi, même s'ils n'ont pas la fibre entrepreneuriale*».

Dans une même veine, selon Senicourt et Verstraete, (2000), l'école maternelle permet d'intégrer l'enfant dans le contexte social, d'éveiller son initiative et sa créativité et de développer sa personnalité moyennant des exercices et des jeux. Ainsi, Selon Van der Kuip, Verheul et June (2003), la personnalité des enfants est encore malléable dans l'enfance. En effet, l'éducation primaire joue un rôle crucial dans le développement de traits de personnalité et plus spécifiquement les qualités entrepreneuriales. Pour cette raison, il est préférable d'inculquer ces attitudes dans l'éducation primaire et secondaire. Et l'éducation tertiaire pourrait se concentrer plutôt sur le développement des compétences techniques.

Dans cette perspective, Ben Dhia (2007, pp 42, 43), en se basant sur une étude qui a pour objectif de détecter l'intérêt entrepreneurial chez les enfants (11-16 ans), a montré que 80% des 2200 enquêtés rêvent de devenir entrepreneurs. Il a constaté que c'est «un immense gisement à exploiter», d'où la nécessité de mettre en place « *un ambitieux et prometteur programme d'éveil entrepreneurial et d'auto apprentissage chez l'enfant*». Ainsi, Pascal Colambani directeur de la recherche au ministère de l'éducation nationale de la recherche et de la technologie en France a recommandé «*de sensibiliser les jeunes dès l'enseignement secondaire si l'on veut avoir des universités plus efficaces*» (cité par Granger (2000, p24).

Parmi les expériences originales et innovantes visant à inculquer et insuffler l'esprit entrepreneurial dans le secondaire, nous pouvons citer: l'opération « Entreprendre au lycée»21 mise en place en 1991 à l'initiative du conseil Régional Provence Alpes Côte d'Azur et en partenariat avec les rectorats des académies d'Aix-Marseille et Nice. C'est une méthode pédagogique qui consiste à pousser un groupe de 22 à 25 lycéens issus des spécialités et de niveaux différents, pendant une année scolaire à réaliser un projet. Elle vise à développer les compétences entrepreneuriales dans des situations professionnelles particulaires. Ainsi, elle permet de stimuler les attitudes entrepreneuriales telles que la prise d'initiative, l'autonomie, le travail en groupe, les compétences et de comportements d'innovations.

La démarche « Entreprendre au lycée propose un cadre de travail selon un planning bien tracé, et un système d'accompagnement et d'évaluation bien défini (Allemandi et Neunreuther, 2002).

La figure ci-dessous illustre bien cette démarche.

[2121] Nous avons mis l'accent sur cette expérience vu « ***son antériorité*** (c'est la première action significative à l'échelle d'un territoire régional français visant à développer l'esprit entrepreneurial a avoir été initiée au lycée), ***son ampleur*** (elle a été conçu par deux académies maintenant elle implique en moyenne chaque année 40 à50 établissements, 900 à1000 lycéens et 120à130 enseignants) et ***son évolution*** (dés sa création 1991, cette opération n'a jamais cessé de se développer en collaboration avec l'ensemble des parties prenantes impliquées) » (Allemandi et Neunreuther, 2002).

**Figure 13:** La démarche « Entreprendre au lycée »

**1. Sensibilisation des jeunes**
Septembre

**RECRUTER 20 A 25 LYCEENS de classes de niveaux et de spécialités différentes et CONSTITUER L'EQUIPE EDUCATIVE**

- Sur la base du volontariat
- Selon leurs motivations, leurs disponibilités

**2. De l'idée au projet**
Octobre - Décembre

**TROUVER ET VALIDER L'IDEE**

- Animer des séances de créativité
- Vérifier la faisabilité, l'existence d'un besoin, d'un marché
- Fixer des objectifs concrets et accessibles dans le cadre du lcyée
- Organiser le travail d'équipe
- Rechercher et impliquer despartenaires extérieurs

**3. La construction de l'entreprise**
Janvier - Février

**ORGANISER L'ENTREPRISE**

- Proposer une offre et fixer les objectifs de vente et de production
- Organiser les différents fonctions de l'entreprise
- Définir les modalités de fonctionnement et de gestion
- Attribuer les responsabilités
- Donner une existence juridique au projet

**4. L'exploitation de l'activité**
Mars - Juin

**FAIRE VIVRE L'ENTREPRISE**

- Négocier avec les clients et les fournisseurs
- Vendre, produire; gérer, communiquer....
- Concevoir les outils d'évaluation et de contrôle des objectifs

**5. La valorisation de l'activité**
Mai

**PARTRICIPER AU FORUM "ENTREPRENDRE AU LYCEE"**

- Préparer la manifestation (déplacement, animation du stand)
- Présenter les réalisations et participer aux challenges
- Echanger les expériences

**6. L'évaluation de l'activité**
Juin

**FAIRE LE BILAN DE L'OPERATION**

- Présenter les comptes de la Mini-Entreprise
- Evaluer les apports pour les jeunes avec les équipes éducatives
- Apprendre à valoriser son expérience

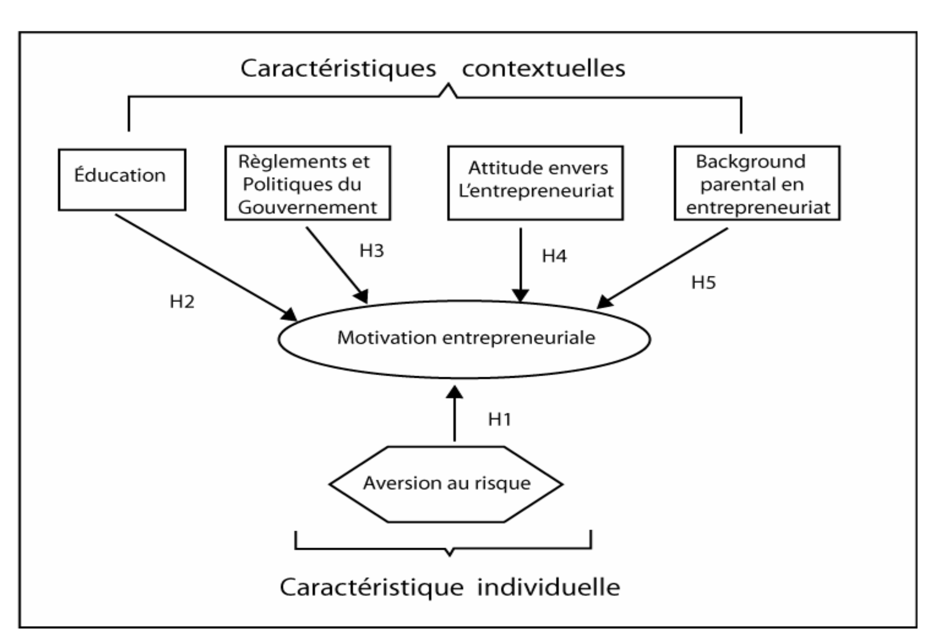
**Source**: Allemandi et Neunreuther (2002)

Ainsi, Granger (2000) a cité des exemples d'initiatives et d'expériences visant à inculquer l'esprit entrepreneurial dès le primaire et le secondaire tels que la coopération et le partenariat entre établissement d'enseignement et d'entreprise dont celle du Lycée Bruay Bussière avec un groupe industriel voisin (STYA) pour aider les élèves qui veulent se lancer à leur propre compte, le concours des mini-entreprises créé dans le secondaire, le concours du meilleur projet pédagogique organisé dans les lycées techniques et professionnels (100MF de budget, 2000 projets reçus en 3mois, 300 créations seront aidées) et les animations autour de « Boule et Bill créent leur entreprise», une bande dessinée destinée au primaire, etc.

### 3-5-2 L'esprit entrepreneurial peut se développer au supérieur[22]

Si nous considérons le développement de l'esprit entrepreneurial une question de culture, alors l'université, maillon crucial de la chaîne éducative, à côté d'autres facteurs de socialisation (famille, milieu professionnel, religion, etc.) pourrait favoriser son expression (Verstraete, 1999;Saporta et Verstraete, 2000; Fortin, 2002; Gasse, 2003; Fayolle, 2004c; Janssen et Eeckhout, 2006). De ce fait, elle peut jouer un rôle fondamental dans la diffusion d'une culture entrepreneuriale. Plusieurs auteurs, (Drucker, 1985; Sammut, 1995; Béchard et Toulouse, 1996; Verstraete, 1997; Fayolle, 1999; Schieb Bienfait, 2000) considèrent qu'entreprendre n'est pas un phénomène inné et naturel mais, c'est une attitude, une pratique, une technique et une discipline qui peuvent s'apprendre et se renforcer à l'université (Schieb, Bienfait, 2000). Ainsi, Lakhal et al (2006) ont mené une enquête qui a pour but d'examiner les facteurs expliquant la motivation de 70 diplômés à créer leurs propres emplois après leurs études. A cet effet, ils ont étudié l'impact des caractéristiques personnelles des diplômés (l'aversion au risque et l'attitude envers l'entrepreneuriat) et des caractéristiques relatives à leurs environnements (les politiques gouvernementales, le milieu familial et l'éducation en entrepreneuriat) (voir figure 14).

**Figure 14:** Modèle conceptuel des déterminants de la motivation entrepreneuriale chez les finissants




Les résultats indiquent que l'aversion au risque (relation négative) et l'éducation en entrepreneuriat (relation positive) semblent constituer les facteurs qui influencent le plus fortement la motivation entrepreneuriale et l'intention entrepreneuriale.

[22] Nous mettrons l'accent sur le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial dans le chapitre V, première section.

## Conclusion du chapitre II

Dans ce chapitre, nous avons montré que les mutations économiques, technologiques et socioculturelles ont bouleversé profondément le monde et ont imposé de nouveaux besoins et de nouvelles exigences tant pour l'individu, l'entreprise et la société. Elles nous ont conduits par conséquent *« vers une nouvelle tournure d'esprit »* : c'est l'esprit entrepreneurial (Fayolle, 1999). En effet, le développement de cet esprit est générateur de valeur (économique sociale et individuelle). Ainsi, nous avons souligné que l'esprit entrepreneurial est un fait social: il ne peut être appréhendé que par et dans son immersion sociale. Et pour aborder la relation entre l'esprit entrepreneurial et son environnement, nous avons proposé de faire recours au concept de la socialisation et plus précisément une de ses variantes à savoir la socialisation entrepreneuriale dans la mesure où cette dernière peut désigner **un processus discontinu par lequel l'individu (en l'occurrence l'étudiant) pourrait s'approprier des valeurs, des attitudes liées à l'imagination, à l'initiative, à la prise de risque, au goût d'entreprendre. Autrement dit, c'est un processus d'intériorisation de la culture entrepreneuriale de la société dont il est membre. Et par conséquent elle peut aider l'étudiant à construire son identité** (Franq, 1996).

Par ailleurs, nous avons montré que plusieurs agents de socialisation (famille et environnement de proximité, culture, religion, milieu professionnel, éducation) peuvent donner ou redonner l'esprit entrepreneurial. Néanmoins, ils peuvent même freiner son développement. De même, nous avons mis l'accent surtout sur le rôle de l'éducation et la formation dans la stimulation de l'esprit entrepreneurial. Plusieurs auteurs notamment Beranger et al(1998), Granger (2000), Verstraete (2000) et Ben Dhia (2007) pensent que l'esprit entrepreneurial commence par un changement des attitudes culturelles cela signifie qu'il doit être développé et diffusé le plus tôt possible *pour avoir de l'impact.* Granger (2000, p24) a préconisé « *de le diffuser tôt*» dès la maternité puis le relais doit être donné à l'enseignement secondaire puis supérieur. De ce fait, le développement de l'esprit entrepreneurial est un effort contenu qui doit être entrepris tout au long du parcours éducatif. Mais comment peut-on conceptualiser l'esprit entrepreneurial?
La réponse à cette question fera l'objet du chapitre III

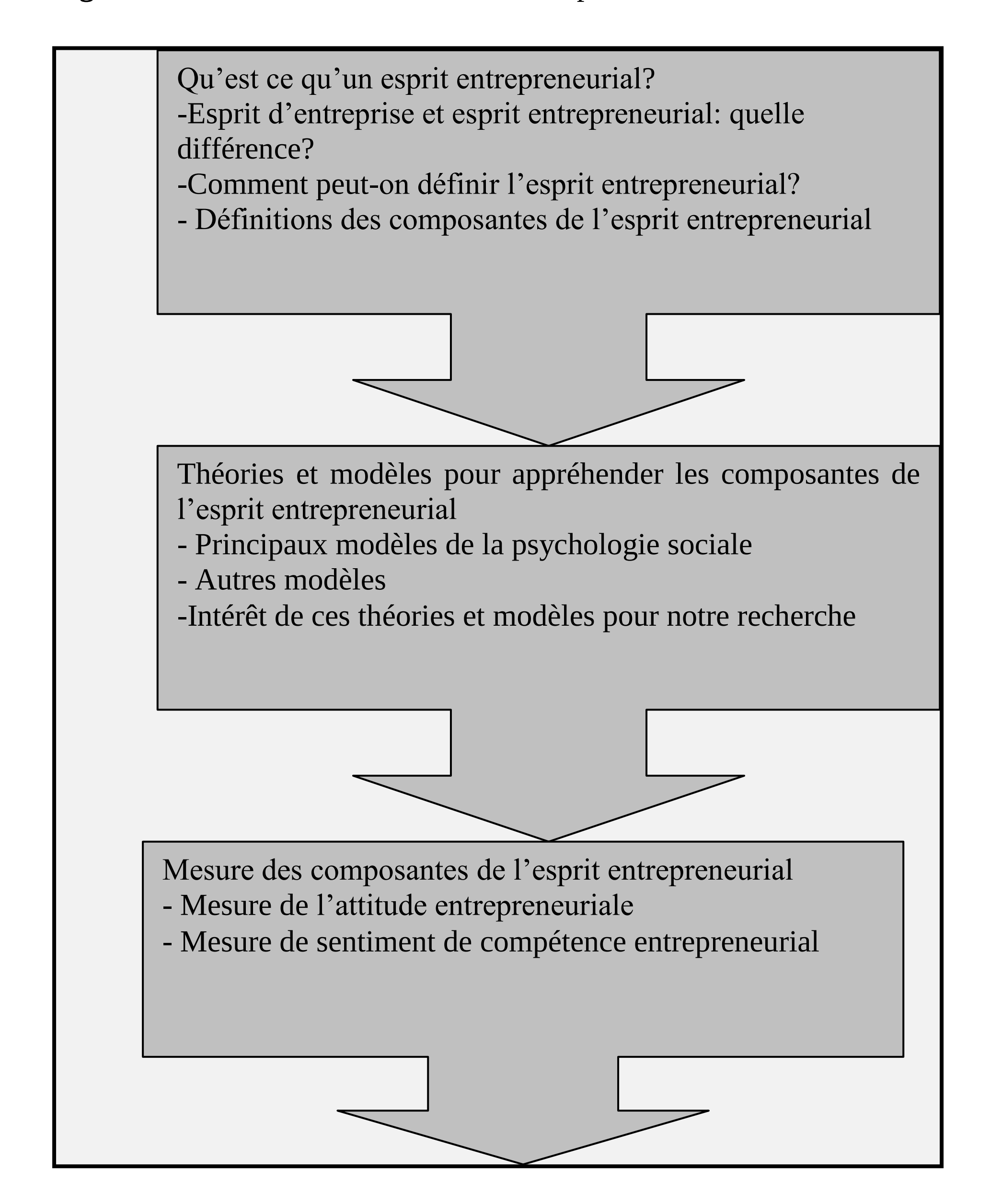
# CHAPITRE III:

# CONCEPTUALISATION DE L'ESPRIT ENTRPRENEURIAL

## Introduction

Dans ce chapitre, nous donnerons notre contribution à la conceptualisation de l'esprit entrepreneurial en procédant ainsi: d'abord, nous commencerons par une définition de l'esprit entrepreneurial tout en faisant la différence entre esprit d'entreprise et esprit entrepreneurial.
Ensuite, nous donnerons les définitions de ses composantes et pour bien les assimiler nous mobiliserons différentes théories et modèles conceptuels (la théorie sociocognitive de Bandura (1970), le modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975), la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1987), le modèle de l'évènement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982), le modèle du comportement interpersonnel de Triandis (1980), le modèle de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozikis et Boyd (1994) et le modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale de Davidson (1995).
Enfin, nous mettrons en exergue les différents moyens et méthodes permettant de mesurer les composantes de l'esprit entrepreneurial.
Le cheminement de ce chapitre sera présenté ainsi:

**Figure 15**: Cheminement suivi dans le chapitre III




## Section 1 Qu'est-ce qu'un esprit entrepreneurial?

*"Qui ne sut se borner ne sut jamais écrire ..."*
Boileau

Pour appréhender l'esprit entrepreneurial, nous distinguerons tout d'abord entre esprit entrepreneurial et esprit d'entreprise, Ainsi, nous recenserons toutes les définitions relatives à

l'esprit entrepreneurial, Ensuite, nous présenterons le modèle exploratoire de l'esprit entrepreneurial de Bachelet et al (2003). Enfin, nous donnerons notre contribution à la définition de l'esprit entrepreneurial ainsi que celles de ses composantes.

## 1/ Esprit entrepreneurial et esprit d'entreprise quelle différence?

Léger-Jarniou (2000) a distingué entre deux visions de l'entrepreneuriat: une vision «étroite» qui renvoie à une conception anglo-saxonne de l'entrepreneuriat tournée vers le résultat en termes de création d'entreprise (esprit d'entreprise) et une vision «élargie» européenne plus ouverte et qui correspond à l'esprit entrepreneurial. C'est dans cette deuxième vision que s'inscrit notre recherche. En effet, promouvoir l'entrepreneuriat, ne doit pas se limiter à la seule vocation économique liée à la création d'entreprise mais, chercher aussi à sensibiliser le plus grand nombre de personnes, en l'occurrence les étudiants, à l'importance de l'entrepreneuriat en développant des attitudes positives et favorables à toute situation entrepreneuriale. De plus, favoriser l'entrepreneuriat c'est d'abord susciter l'intention avant de chercher à favoriser le passage de l'intention à l'acte entrepreneurial. En l'occurrence, il convient de dissiper toute confusion entre esprit d'entreprise et esprit entrepreneurial. Pour ce faire nous allons définir ces deux concepts.

Par ailleurs, l'entrepreneuriat est un phénomène hétérogène dont les manifestations sont multiples. Souvent, il est intimement lié à la création d'entreprise voire de façon résolument «synonymique». «*Ce rapprochement n'est pas surprenant en soi puisque cette dernière constitue sans doute l'archétype du phénomène*» (Verstraete, 2000). Ainsi, Harper (1983), a défini l'esprit d'entreprise comme «*la qualité qui permet aux individus de démarrer une nouvelle activité ou de développer de façon dynamique et innovante une entreprise existante* » (cité par Bayad, Boughattas et Schmitt, 2006). Et selon Léger-Jarniou, (2000), l'esprit d'entreprise peut être défini comme « *l'aptitude d'un individu, d'un groupe social, d'une communauté à prendre des risques pour engager des capitaux (pour investir voire s'investir) dans une sorte d'aventure consistant à apporter quelque chose de neuf, employant et combinant de la façon la plus performante possible des ressources diverses. Et, la conséquence logique est que l'esprit d'entreprise suscite la création d'entreprises* ».

A la lumière de ces définitions, l'esprit d'entreprise semble renvoyer à un ensemble d'attitudes générales, positives et favorables à la création d'entreprise et à la valorisation de l'emploi indépendant comme une alternative de carrière possible (OCDE, 2001). Cet état d'esprit peut concrétiser l'intention entrepreneuriale. D'ailleurs, pour Krueger et Casrud (1993), en faisant référence au modèle de Shapero, si celle-ci se concrétise, c'est qu'il doit y avoir des attitudes favorables envers le comportement en question ; c'est-à-dire, l'entourage du porteur de projet doit lui être favorable et ces derniers doivent également posséder les capacités ou ressources nécessaires pour aboutir.

## 2/ Comment peut-on définir l'esprit entrepreneurial?

*Mr. Ohga (president and CEA of Sony) responded to a student's*
*question about what characteristics are necessary to be successful in the future…*
*(by saying) "an **entrepreneurial spirit**"* (Kuehn, 1995)

Vu ses retombées positives sur l'économie, la société et l'individu, l'esprit entrepreneurial est un thème de très grande actualité: il a envahi les médias, les discours

politiques, et il constitue même un titre attractif pour plusieurs articles. De plus, ce terme est de plus en plus étudié par les auteurs qui s'intéressent à l'entrepreneuriat et plus précisément ceux qui cherchent à mettre en place les moyens et les outils pour insuffler et inculquer ce phénomène dans la société (Groupe expert de l'UE, 2005). D'autant plus, « *il est au cœur des débats du management moderne* » (Billet, 2007). Le problème est qu'on parle de l'esprit entrepreneurial comme si tout le monde savait ce que recouvre ce terme. Même les tentatives de sa définition n'ont pas réussi à trouver un consensus. «*Ce qui a pour conséquence de semer une confusion au sein du public qu'on cherche à sensibiliser» car* « la notion d'esprit d'entreprendre est encore en travail dans la communauté scientifique » (Bachelet et al, 2003).

### 2-1 Recension des définitions de l'esprit entrepreneurial

Un survol sur la littérature nous a permis de constater que les définitions de ce terme ne sont pas assez nombreuses. Un inventaire de ces définitions est reproduit dans le tableau ci-après :

**Tableau 12:** Recension des définitions de l'esprit entrepreneurial

| Auteurs | Année | Définitions |
|---|---|---|
| Murray | 1938, p5 | "*They work hard and are driven by an intense commitment and determined perseverance;*<br>*they see the cup half full, rather than half empty; they strive for integrity; they burn with competitive desire to excel and win; they are dissatisfied with the status quo and* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *seek opportunities to improve almost any situation they encounter; they use failure as a tool for learning and eschew perfection in favor of effectiveness; and they believe they can personally make an enormous difference in the final outcome of their ventures and their life*." (citée par Virtanen, 1997) |
| Block et Stumpf | 1992 | « *L'esprit entrepreneurial est la volonté d'essayer de nouvelles choses ou de faire les choses différemment simplement parce qu'il existe une possibilité de changement* » (citée par Léger-Jarniou, 2000). |
| Timmons | 1994, p24 | *He describes entrepreneurial mind, which means the attitudes and behavior of successful entrepreneurs* |
| Leger-Jarniou | 2000 | Développer une capacité à composer avec le changement, expérimenter leurs idées et agir avec beaucoup d'ouverture et de flexibilité. |
| Hernandez | 2000 | « *c'est observer son environnement et à être sensible à ses besoins non satisfaits, à analyser ses compétences et à améliorer sa formation, à avoir travaillé en équipe, participer à des groupes de projets, à créer des réseaux et les animer, être ouvert prêt à s'investir et être conscient qu'il faudra toujours se remettre en question et s'améliorer* ». |
| OCDE | 2001 p89 | « *un ensemble de qualités et de compétences qui permettent aux individus, aux organisations, aux collectivités, aux sociétés d'être souples et créatifs pour s'adapter au changement social et économique rapide et aussi pour réagir en tant qu'acteurs à ce changement* ». |
| Groupe expert de l'UE | 2002 | L'esprit d'entreprendre ne doit pas se limiter à la création d'entreprise mais, doit être perçu comme étant une attitude générale qui peut être ultimement adaptée par chacun tous les jours et dans toutes les activités professionnelles. |
| Kickul et Mc Candless | 2004 | L'esprit d'entreprendre concerne avant tout la passion, le défi et la persévérance (citée par FREE, 2005). |
| Groupe expert de l'UE | 2004 | « *L'esprit d'entreprendre est la mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités et à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur…*<br>*L'esprit d'entreprendre est de ce fait la mentalité qui conduit un individu passif à prendre l'initiative, à relever des défis et de devenir un acteur de son propre avenir personnel et professionnel* ». |
| FREE[23]<br><br>La Communauté Française de Belgique | 2004 | -« *L'esprit d'entreprendre puise son énergie dans les attitudes qui le définissent : la persévérance, la créativité, l'optimisme, la responsabilité, l'esprit d'équipe, l'énergie-autonome, l'initiative et repose avant tout le savoir être de l'individu.*<br>*- L'esprit d'entreprendre se définit principalement à travers des aptitudes et des attitudes dans lesquelles il puise son énergie, à savoir : la confiance en soi, la persévérance, la créativité, l'optimisme, la responsabilité, l'esprit d'équipe, l'énergie autonome et l'initiative. «Entreprendre, c'est oser ses envies de vie ». L'esprit d'entreprendre, c'est donc avant tout entreprendre son projet de vie. Cette mise en projet peut se concrétiser dans différents types d'engagements : économie, économie sociale, secteur culturel, sport, …* ». |
| Moreau | 2004, p60 | « *Le terme d'esprit entrepreneurial est aussi employé pour qualifier les pensées ou les actions des personnes qui évoluent dans d'autres milieux que celui des affaires : le scientifique, le culturel, l'artistique, etc. Ainsi, un chercheur qui possède l'esprit entrepreneurial n'est pas forcément une personne qui va créer une nouvelle organisation, mais un individu qui prend des risques ou qui fait preuve d'initiative dans son travail ou au sein de son laboratoire.* » |
| La Communauté Française de Belgique | 2005 | - « *L'esprit d'entreprendre est avant tout une attitude générale qui repose certes sur des compétences liées au savoir et au savoir faire mais qui se fonde avant tout sur des compétences liées au savoir être de l'individu tels que par exemple la persévérance, la créativité, l'esprit d'initiative ou la responsabilité.* |

23 FREE (La Communauté Française de Belgique) encourage le développement de l'esprit d'entreprendre au sein de la population francophone de Belgique. Sa mission est d'être : « *un lieu apolitique rassemblant les différents efforts qui visent à développer le goût d'entreprendre ;- un point d'ancrage pour tous les projets qui poursuivent cet objectif* ».

| | | |
|---|---|---|
| FREE | | *- L'esprit d'entreprendre est la mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités et à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter en vue de créer de la valeur…*<br>*-L'esprit d'entreprendre est de ce fait la mentalité qui conduit un individu passif à prendre l'initiative, à relever des défis et de devenir un acteur de son propre avenir personnel et professionnel*. » |
| Verzat et Bahelet | 2006, p292 | "*we can thus get to the hypothessis that the stages before the business setting up decision refer to something that can be named an entrepreneurial spirit* ". |
| Billet | 2007 | « *…L'esprit d'entreprendre, lui, est relié à la prise d'initiative et à l'action...* » |

Bien que ces définitions prétendent toutes rendre compte du même concept esprit entrepreneurial, il convient toutefois, de nuancer leur homogénéité par une analyse de leur contenu.

-Certaines définitions semblent plus proches des conséquences et des manifestations de l'esprit d'entreprendre que du concept lui-même et le limitent à un ensemble d'outils et de techniques permettant de démarrer une activité. Alors, dans ce cas, elles traitent plutôt l'action d'entreprendre et non l'esprit d'entreprendre. Et dans ce cas, il convient de parler de l'esprit d'entreprise et non de l'esprit entrepreneurial.

-D'autres définitions s'accordent pour dire que l'esprit d'entreprendre (*entrepreneurial spirit or mind)*, est plutôt un état d'esprit, une mentalité, un ensemble d'attitudes et de compétences. Il est requis dans une multitude de situations bien au-delà la simple création d'entreprise. Il est davantage relié à la prise d'initiative, à « la culture de l'agilité », à la prise de risque, à la flexibilité, au désir de créer et d'innover, au travail en groupe, etc. Ainsi il concerne non seulement la création d'entreprise, mais aussi toutes les activités de la vie (culturelle, artistique, sportive et associative).

Alors, l'examen de ces définitions nous a permis de les classer en deux groupes: un premier groupe qui est focalisé sur le contenant ou sur les conséquences du terme et un autre groupe qui est focalisé sur le contenu.

Pour appréhender plus l'esprit entrepreneurial, nous aurons recours dans ce qui suit au modèle exploratoire de l'esprit entrepreneurial de Bachelet et al (2003).

## 2-2 Modèle exploratoire de l'esprit entrepreneurial de Bachelet et al (2003)[24]

Dans leurs travaux récents portant sur le développement de l'esprit entrepreneurial, Bachelet et al (2003) ont posé cette même problématique qui est liée à la difficulté de déterminer les moyens de stimulation de l'esprit entrepreneurial auprès des élèves ingénieurs. La cause principale de cette difficulté réside dans le fait que la notion d'esprit entrepreneurial est difficile à cerner, à définir et à quantifier. Pour mieux l'appréhender, ils ont essayé de déterminer ses composantes en termes d'attitudes, d'aptitudes, de croyances, de sentiment, de compétences et de contrôle, « *identifiés comme des attributs de l'entrepreneur dans la*

[24] Dans le chapitre V section 1 nous reprenons le modèle l'esprit entrepreneurial de Bachelet, et al (2003) pour mettre l'accent sur les facteurs du développement de l'esprit entrepreneurial (les facteurs d'influence au cours de la vie étudiante).

*littérature entrepreneuriale*». Ils ont construit un modèle exploratoire de l'esprit d'entreprendre (voir figure 16) sur la base d'une étude extensive de la littérature en gestion, sociologie, psychologie et sciences de l'éducation appliquées ou non au champ de l'entrepreneuriat (Bachelet et al, 2003).

Ils ont pu préciser finement ses manifestations:

-« Comportements précurseurs (responsabilités associatives, leadership d'un projet, rôle de délégué, etc.).

-Projection identitaire (faire reconnaître son projet par des personnes considérées comme importantes (un ingénieur, entrepreneur, enseignant, parents….)

-Intention déclarée de créer une entreprise (avoir l'intention de lancer son propre projet à court terme ou à moyen terme).

-Projet professionnel construit avec des contacts noués avec différents partenaires, faire un mastère de création d'entreprise.

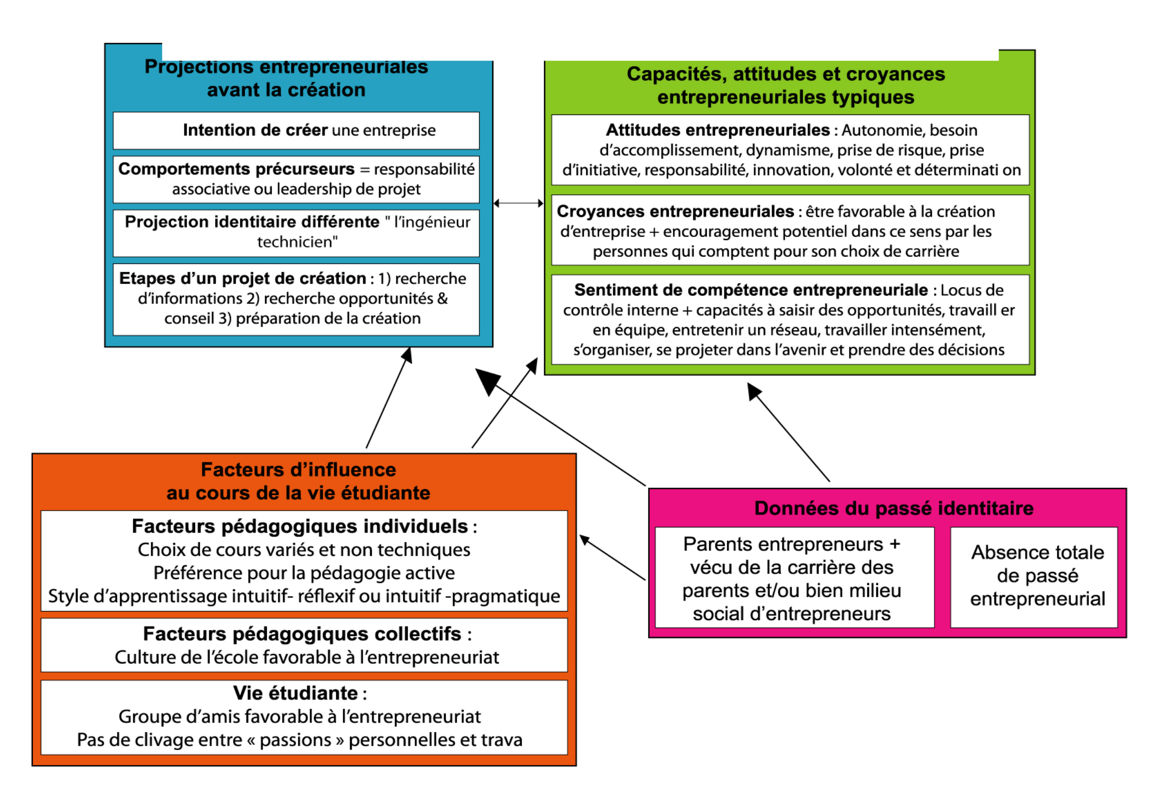
Ainsi, ils ont déterminé ses composantes:

-Attitudes;

-Normes sociales intériorisées;

-Sentiment de compétence (locus de contrôle et auto-efficacité)».

**Figure 16** : Modèle exploratoire de l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs




Source:Bachelet, Frugier et Hannachi (2004)

**Le modèle exploratoire de l'esprit entrepreneurial de Bachelet et al (2003) a le mérite de proposer un cadre théorique dans lequel peut s'inscrire l'ensemble des travaux portant sur l'esprit entrepreneurial et son développement. De ce fait, il constitue une référence éminemment importante pour notre recherche.**

**Ces auteurs ont élaboré avec la façon la plus exhaustive possible l'ensemble des construits utiles et importants à la compréhension de ce qui est l'esprit entrepreneurial**

**tout en identifiant les variables pédagogiques qui y contribuent dans une vision dynamique: ils ont conduit un questionnaire longitudinale auprès des élèves ingénieurs durant trois ans.**

Or, **leur modèle demeure très «ambitieux»: vu la multitude de ses manifestations et ses composantes. Il parait bien difficile à le valider empiriquement dans sa globalité.**

**Toutefois, il convient de mentionner que ces auteurs ont cherché à savoir comment favoriser l'émergence de l'esprit entrepreneurial chez un type particulier de la population estudiantine à savoir les ingénieurs et non pas chez tous les étudiants.**

D'où s'impose une question: ce modèle peut-il être généralisé à toute la population estudiantine?

L'absence d'un consensus clair et unique de la définition de l'esprit entrepreneurial peut s'expliquer par diverses raisons dont les principales sont:

- L'absence d'un consensus autour de la définition de l'entrepreneuriat même et, qui s'explique à son tour par la genèse de cette discipline (Carsrud et Johnson, 1989).
- L'esprit entrepreneurial dépend du contexte de ses acteurs.
- L'absence d'un profil unique de l'entrepreneur (Danjou, 2002; Kirby, 2004).
- Ce phénomène se produit souvent les premières fois surtout lorsqu'on aborde un sujet relativement nouveau (OCDE, 2001).

## 2-3 Tentative de définition de l'esprit entrepreneurial

D'après Fayolle (2004c), «*un des intérêts d'une définition est d'essayer de répondre aux objectifs d'un travail et de permettre à d'autres personnes de bien comprendre le travail qui a été fait*». Notre objectif est de promouvoir l'esprit entrepreneurial, et pour le faire, il semblerait que nous nous focaliserons davantage sur les composantes qui le forment et les facteurs qui interviennent dans sa construction (Bachelet et al 2003) afin de pouvoir les stimuler. Alors, la définition de l'esprit entrepreneurial doit porter sur le contenu. De ce fait, nous nous alignons avec le deuxième groupe d'auteurs qui centrent leur définition sur le contenu de l'esprit entrepreneurial. Si nous acceptons cette distinction, il devient alors clair que l'esprit d'entreprendre est requis dans une multitude de situations, bien au-delà de la seule création d'entreprise. Il s'agit par exemple:

- « *D'entreprendre sa vie en tant qu'individu et citoyen (vie associative, sportive, familiale,…);*
- *d'entreprendre dans l'entreprise;*
- *dans une grande entreprise par le biais de l'intrapreneuriat par exemple ou en tant que «cadre entreprenant»;*
- *dans une PME;*
- *en créant son entreprise;*
- *en reprenant une entreprise;*
- *d'entreprendre en-dehors de l'entreprise en travaillant différemment (pluriactivités, travailleur indépendant, etc.)»* (Léger-Jarniou, 2000).

Avant de définir l'esprit entrepreneurial, il convient tout d'abord de décortiquer cette même expression « esprit entrepreneurial ». Cette expression contient deux composantes: esprit et entrepreneuriat. Pour mieux appréhender ce phénomène, il demeure nécessaire de définir ce qu'on entend par esprit.

L'esprit est un thème central dans les sciences psychologiques. Il désigne l'ensemble des processus mentaux principalement ceux qui relèvent de l'intelligence. D'ailleurs, esprit est un nom formé à partir d'une racine latine « spiritus » et qui signifie « le souffle de l'intelligence ». Et selon le dictionnaire Larousse (1989), « l'esprit est une activité intellectuelle, c'est une mentalité ». Ainsi, le dictionnaire de la psychologie (Larousse, 1991) définit l'esprit comme « *l'aptitude de faire appel à un raisonnement basé sur des états mentaux inobservables comme le désir ou la croyance au sens ce qui est tenu pour vrai* ».

De même, selon le dictionnaire le Robert(1997) « *l'Esprit est le principe de la vie psychique affective et intellectuelle* ». Et, selon le dictionnaire Hachette (1999), « *l'esprit c'est l'ensemble des facultés intellectuelles et psychiques*». Dans cette veine, Martin (2000) a défini l'esprit comme « l'ensemble des attitudes, des opinions et des capacités intellectuelles ». C'est la faculté de penser chez l'Homme. Parmi les principales caractéristiques qui lui sont attribuées selon Jourdain « *l'esprit…il est de ce mot clé comme des quelques autres mots clés: si transparent, si évident, l'esprit n'est pas matière, l'esprit est irréductible à tout phénomène matériel quel que soit son degré de fluidité, l'esprit est irréductible à tout phénomène spatial, l'esprit est fondamental, immatériel et inétendu* » (Carfantan, 2003).

Par ailleurs, Gelder (1993) décrit l'esprit selon une conception cartésienne:

- *«L'esprit est ontologiquement homogène;*
- *L'esprit est ontologiquement différent du corps;*
- *L'esprit est interne au sujet ;*
- *L'esprit est désincarné;*
- *L'esprit est représentationnel ;*
- *L'esprit est le moteur du comportement*».

**Ces propos soulignent éloquemment le caractère immatériel, interne de l'esprit. Il renferme deux dimensions: la cognition et l'émotion et s'accordent de définir l'esprit comme une mentalité**. Ce qui permet par conséquent de réfuter les définitions de l'esprit entrepreneurial, portées par le premier groupe d'auteurs et de confirmer celles du deuxième groupe, car il serait inapproprié de penser que l'esprit d'entreprendre pourrait se limiter à un ensemble d'outils et de techniques permettant de démarrer une activité.

Dans ce qui suit, nous essayerons de définir et d'analyser les composantes de l'esprit entrepreneurial.

### 3/ Définition des composantes de l'esprit entrepreneurial

Selon Bachelet et al (2003), les composantes de l'esprit entrepreneurial sont les attitudes et de sentiments de compétences. Dans ce qui suit nous allons les définir afin de les mieux appréhendé.

#### 3-1 Définition de l'attitude entrepreneuriale

Avant de traiter l'attitude entrepreneuriale, il nous a semblé important de définir soigneusement ce que nous entendons par attitude.

### 3-1-1 Définition de l'attitude

D'après le Petit Robert, l'attitude se définit comme «*une manière de se tenir correspondant à une certaine disposition psychologique ou au-delà à une disposition, un état d'esprit (à l'égard de quelque chose ou de quelqu'un) un ensemble de jugements et de tendances qui passe à un comportement* ».

Toutefois, il convient de signaler que l'attitude est un terme intersectoriel de plusieurs disciplines chacune tente de la définir à partir de ses prémisses:

- En marketing, l'attitude est un concept central dans l'étude du comportement du consommateur (Rosenberg, 1968; Day, 1970).

- En psychologie, la notion d'attitude qualifie « *une disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social, problème de société, etc*» (dictionnaire de la psychologie, 1991).

-En sciences sociales, le terme attitude désigne une «*orientation, des conduites ou des jugements, lorsque ceux-ci présentent une certaine cohérence et une certaine stabilité* » (Dictionnaire de la sociologie, Larousse, 1981).

En psychologie sociale, l'attitude «*est essentiellement employée dans le sens d'un état mental et neurophysiologique déterminé par l'expérience et qui exerce une influence dynamique sur l'individu en le préparant à agir d'une manière particulière à un certain nombre d'objets ou d'événements* » (Allport, 1935; cité par Michelik, 2008).

Stoelzelt (1963) et Dubois et Jolibert (1998) présentent les caractéristiques de l'attitude ainsi:

- L'attitude est une variable inférée: c'est-à-dire, c'est une construction hypothétique. Nous ne pouvons pas l'observer directement, nous l'inférons à des réponses évaluatives.
- L'attitude désigne une préparation scientifique à l'action.
- L'attitude est une tendance acquise évolutive parce qu'elle peut changer selon l'effet des influences externes.
- L'attitude dépend du moi: elle se *rigidifie ou s'assouplit* en fonction de la force et de la faiblesse du moi.
- L'attitude « *requiert le recours au concept de polarité: en psychologie sociale, une attitude est chargée d'affectivité ou encore elle est le corrélât subjectif des valeurs* ». (Emin, 2003)

Il existe de nombreuses définitions du concept attitude. Nous présentons quelques unes dans le tableau suivant :

**Tableau 13:** Quelques définitions de l'attitude[25]

| Auteur | Année | Définitions de l'attitude. |
|---|---|---|

[25] Les définitions sont reprises de Turstone (1931), Alport (1935), Sarnoff (1960), Deschamp et Beauvois (1996) Dubois et Jolibert (1998), Emin (2003, p138).

| | | |
|---|---|---|
| Thomas et Znaniecki | 1918 | *« L'attitude est un état d'esprit à l'égard d'une valeur. Une valeur est la contrepartie objective d'une attitude. De façon générale, il s'agit d'une tendance à réagir relativement ou négativement à certaines valeurs sociales ou des objectifs sociaux ».* |
| Thurstone L. L | 1931 | "*Attitude is the affect for or against a psychological object*". |
| Allport G.W | 1935 | *«Une attitude représente un état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisé à la suite de l'expérience et qui exerce une influence directrice ou dynamique sur la réponse de l'individu à tous les objets et à toutes les situations qui s'y rapportent».* |
| Doob | 1947 | "*Attitude is ... an implicit, drive-producing response considered socially significant in the individual's society*". |
| Green | 1954 | *«Le concept d'attitude implique une persistance ou la prédictibilité des réponses face à un objet ou une situation donnée ».* |
| Bruner et White | 1956 | *"An attitude is a predisposition to experience, to be motivated by, and to act toward, a class of objects in a predictable manner".* |
| Osgood, Suci et Tannenbaum | 1957 | "*Attitudes are predispositions to respond, but are distinguished from other such states of readiness in that they predispose toward an evaluative response*". |
| Sarnoff | 1960 | « *Une attitude est une prédisposition à réagir de façon favorable ou défavorable à une classe d'objets* ».<br>(An attitude is a disposition to react favorably or unfavorably to a class of objects). |
| Krech, et Crutchfield Ballachey | 1962 | "*Attitudes [are] enduring systems of positive or negative evaluations, emotional feelings, and pro or cori action tendencies with respect to social objects*". |
| Rokeach | 1967-1968 | *« Une attitude est un ensemble de prédispositions à l'action organisée autour d'un pont de référence ».*<br>*« Une attitude est une organisation relativement persistante de croyances envers un objet ou une situation prédisposant quelqu'un à répondre de façon préférentielle ».* |
| English et English | 1968 | *« Une attitude est une prédisposition durable à se comporter de manière constante et apprise à l'égard d'une classe d'objets ».* |
| Bem | 1970 | *« Les attitudes sont des sympathies et des antipathies ».* |
| Katz | 1970 | *« L'attitude est la prédisposition d'un individu à évaluer de façon favorable ou défavorable un objet ou un aspect de son monde ».* |
| Morisette et Gingras | 1989 | *« L'attitude est une disposition intérieure de la personne qui se traduit par des actions émotives modérées qui sont apprises puis ressenties chaque fois que cette personne est en présence d'un objet (ou d'une idée ou d'une activité). Ces réactions émotives la portent à s'approcher (à être favorable) ou à s'éloigner (à être défavorable) de cet objet ».* |
| Eagly et Chaike | 1993 | *«Des tendances à évaluer une entité avec un certain degré de faveur ou de défaveur, habituellement exprimées dans des réponses cognitives, affectives et comportementales'.* |
| Fazio et Roskos- | 1994 | *« Une attitude représente nos évaluations des différents aspects du monde social* |

| | | |
|---|---|---|
| Ewaldsen | | |
| Adler | 1994 | *« Une attitude est une construction de l'esprit, qui exprime des valeurs et qui dispose quelqu'un à agir ou à réagir d'une certaine façon face à quelque chose. Toute relation entre une personne et un objet de quelque nature implique une attitude ».* |
| Fishbein et Ajzen | 1997 | *«L'attitude peut être décrite comme une prédisposition apprise à répondre de façon cohérente que ce soit favorablement ou défavorablement à un objet ».* |
| Eagly et Chaiken | 1999 | *« Une attitude est une tendance psychologique qui est exprimée en évaluant une entité particulière selon un certain degré de faveur ou de défaveur ».* |
| Rainville | 2001 | *« L'attitude implique la relation entre une personne et n'importe quel objet de la nature ».* |
| Hellriegel, Solcum, Woodman | 2001 | *« Les attitudes sont des sentiments relativement durables, des croyances et des tendances comportementales manifestées à l'égard de personnes particulières, de groupes, d'idées ou d'objets ».* |
| Michelik, | 2008 | *« L'attitude est un état mental prédisposant à agir d'une certaine manière lorsque la situation implique la présence réelle ou symbolique de l'objet d'attitude, d'où l'effort récurrent d'évaluer ce lien qui existe entre les réponses verbales et les actes ».* |

Adapté d'Emin, 2003, p136

Un inventaire des définitions de l'attitude nous a permis de constater qu'il y a un consensus sur l'aspect évaluatif de l'attitude d'une part, et d'autre part qu'il y a deux approches de l'attitude: une approche unidimensionnelle et une autre tridimensionnelle (Emin, 2003) :

- L'approche unidimensionnelle

Plusieurs auteurs (Thurstone, 1931; Allport, 1935, Sarnoff, 1960; Bem, 1970; Katz 1970, Eagly et Chake, 1993, Fishbein et Ajzen, 1997; Ealy et Chaiken, 1999) s'accordent sur la nature évaluative de l'attitude (positive ou négative; en faveur ou en défaveur; pour ou contre). Alors, l'attitude, selon cette approche, se caractérise par un seul jugement par rapport à l'entité (c'est-à-dire l'objet de l'attitude: individu, objet inanimé, concept, groupe, etc.).

- L'approche tridimensionnelle

D'autres auteurs s'accordent de concevoir l'attitude comme une structure intégratrice tridimensionnelle : selon Rosenberg et Hovland (1960), l'attitude est constituée de trois composantes en « consistance les unes des autres » :

-**Une dimension cognitive**: c'est l'ensemble des informations sur l'entité (l'objet de l'attitude). C'est l'ensemble des opinions, des jugements, les croyances et des connaissances que « *nous avons du sujet, des choses et des gens et qui nous permettent de déterminer ce qui à nos yeux est vrai, vraisemblable ou possible*» (Godefroid Jo, 1987, p 545).

-**Une dimension affective**: c'est l'ensemble des réponses affectives à cet objet (sentiments, sensations, émotions) et qui reflète surtout son évaluation (favorable ou défavorable).

-**Une dimension conative** (tendance à l'action appelée aussi composante comportementale): c'est la composante qui prédirait au mieux le comportement de l'individu. Autrement dit, c'est l'intention d'agir ou la prédisposition à agir (Hellriegel, Solcum et Woodman, 2001). Elle consiste à réagir en fonction de ce que nous croyons et de ce que nous ressentons. Conformément à cette deuxième approche (tridimensionnelle) de l'attitude, nous pouvons définir l'attitude commeune combinaison des émotions

(l'affectif), des connaissances et des croyances (le cognitif) et des tendances envers l'action (le conatif) manifestées à l'égard d'une personne, d'un objet ou quelque chose.

Après avoir défini l'attitude, une question s'impose: dans quelles mesures les attitudes annoncent-elles ou prédisent-elles le comportement?

### 3-1-2 Importance de l'attitude dans la prédiction du comportement

Selon Deschamps et Beauvois (1996), l'attitude a un rôle de variable intermédiaire entre l'environnement et les réponses d'une personne: c'est une variable interne non observable. Autrement dit, c'est une charnière entre l'environnement (stimulus) et la réaction de l'organisme (réponse).

Cette « *construction hypothétique* » et inobservable, nous l'inférons à des réponses évaluatives qui peuvent être verbales ou non verbales.

Pour mieux appréhender ces réponses évaluatives, nous pouvons emprunter l'exemple donné par Ajzen (1988) présenté dans le tableau suivant:

**Tableau 14 :** Exemple des réponses évaluatives

| Mode de réponses | Affect | Cognition | Conation |
|---|---|---|---|
| Verbales | Expression de sentiment<br>(je le déteste) | Expression de croyance d'opinion<br>(il est incapable) | Expression d'intention de comportement<br>(je ne voterai pas pour lui) |
| Non verbales | Réponse psychologique<br>(rougir) | Réponse perceptive<br>(temps de réaction) | Réponse comportementale<br>(ne pas voter) |

**Source**: Ajzen (1987)

Nous pouvons déduire que dans tous les cas, l'attitude est une construction *hypothétique*. Elle ne s'observe pas comme nous pouvons le faire avec un comportement; nous la déduisons à partir des évaluations ou réponses des individus. Ces réponses peuvent donc être de plusieurs types: verbales versus non-verbales, cognitives, affectives ou comportementales.

De ce fait, elle serait une cause ou un antécédent direct du comportement (Michelik, 2008).

Dans ses travaux, Michelik (2008) a recensé les études portant sur la relation entre l'attitude et le comportement où elle a distingué entre trois générations de travaux. Chacune d'elles a tenté de répondre à une question spécifique concernant cette relation.

- **La première génération :** son objectif était de connaître est-ce que les attitudes prédisent le comportement? Les chercheurs de cette génération ont trouvé que les attitudes étaient sans lien ou très faiblement liées avec les comportements que l'inverse.
- **La deuxième génération**: son but était de savoir quand et sous quelles conditions la connaissance des attitudes permet-elle d'inférer l'émission d'un comportement ? Pour répondre à cette question, deux nouveaux modèles sont mobilisés: il s'agit de la Théorie de l'action raisonnée (Fishbein et Ajzen, 1975) et de la Théorie du

comportement planifié (Ajzen, 1987)[26]. L'intention comportementale présente pour cette seconde génération de recherche, un concept central. Les chercheurs de cette génération, ont conclu que la relation entre attitude et comportement est modérée.

- **La troisième génération** s'intéresse à la manière dont les attitudes peuvent produire des comportements. Les chercheurs de cette génération considèrent *la force de l'attitud*e comme prédictive des comportements futurs. En effet, l'attitude doit être dotée d'une structure suffisamment stable et solide pour pouvoir réaliser un comportement. En l'occurrence, dix dimensions vont définir ***la force d'une attitude*** *: « l'extrémité, l'intensité, la certitude, l'importance, l'intérêt, l'expérience directe, la connaissance, l'accessibilité, une consistance structurelle, et enfin la latitude de rejet et non – engagement* » (Krosnick, et al 1993, cité par Michelik, 2008).

**Nous pouvons déduire que les chercheurs des trois générations font l'unanimité sur l'importance de l'attitude. Néanmoins ils ne s'accordent pas quant à la nature de la relation entre l'attitude et le comportement: elle est soit faible ou voire inexistante, soit modérée et soit forte.**

### 3-1-3 L'attitude dans le domaine entrepreneurial

L'approche de l'attitude dans le domaine entrepreneurial est une voie alternative pour expliquer et prédire le comportement. Elle est venue pour pallier les insuffisances et les limites de l'approche par les traits.

#### 3-1-3-1 Apports et limites de l'approche par les traits

Pour identifier les caractéristiques entrepreneuriales, plusieurs études se sont concentrées sur l'isolation des variables biographiques et des traits de personnalité de l'entrepreneur. Ces études s'inscrivent dans le courant de recherche: l'approche basée sur la personnalité ou appelée aussi l'approche par les traits (Mc Clelland, 1961; Timmons, 1979; Gartner, 1989; Stevenson et Jarillo, 1990, koh, 1996; Danjou 2000). Cette approche se repose sur le postulat suivant: l'entrepreneur se distingue des autres personnes par des caractéristiques psychologiques spécifiques.
D'après Shaver et Scott (1991), ces traits de personnalité sont des prédicteurs de l'entrepreneuriat (cité par Pillis et Readon 2007) et expliquent en grande partie la réussite entrepreneuriale. Ainsi, appuyant ces mêmes propos, dans une étude empirique récente, Toormina et Meilao (2007) ont examiné l'influence des variables psychologiques et des variables contextuels pour comprendre le processus de création d'entreprise. Les données ont été collectées auprès de 3337 répondants chinois appartenant aux différents groupes (ceux qui ne veulent pas créer une entreprise, ceux qui planifient, ceux qui ont créé avec succès leur entreprise). Le résultat est que les deux variables sont les meilleurs prédicteurs pour la création d'entreprise mais, les caractéristiques entrepreneuriales influencent beaucoup les entrepreneurs potentiels.
Dans une autre étude de Gural et Atson (2006), menée auprès des étudiants Turks de 4éme année (400 étudiants), six caractéristiques ont été utilisées (besoin de réalisation, locus of control, propension de prise de risque, tolérance de l'ambiguïté, innovation, confiance en soi)

---

[26] Nous mettrons l'accent ultérieurement sur la théorie de l'action raisonnée (Fishbein et Ajzen, 1975) et le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1987) (section 2 de ce chapitre).

pour définir le profil entrepreneurial des étudiants. Le résultat a montré que les étudiants qui ont des caractéristiques entrepreneuriales ont une tendance forte vers l'entrepreneuriat.

Par ailleurs, les traits les plus fréquents attribués à l'entrepreneur sont présentés ainsi:

**Tableau 15:** Les traits de l'entrepreneur

| Caractéristiques entrepreneuriales | Auteurs |
|---|---|
| Besoin d'accomplissement ou de réalisation, propension pour prendre un risque modéré, Créativité<br>Indépendance<br>Tolérance face à l'ambiguïté<br>Confiance en soi<br>Responsabilité<br>Orientation vers les buts<br>Leadership<br>Estime de soi<br>Détection des opportunités<br>Engagement<br>Contrôle interne<br>Persévérance<br>Tolérance de l'incertitude,<br>grand besoin de statut et de pouvoir,<br>Auto-discipline,<br>Intégrité, engagement<br>Energie<br>Originalité<br>Optimisme<br>Flexibilité<br>Débrouillardise<br>Prise d'initiative | Mc Clelland, 1961; Timmons, 1979;Timmos et al 1977; Hornaday 1982; Gartner 1989. Stevenson et Jarillo 1990; Kao 1991, Robinson, Stimpson, Heufner et Hunt 1991; Koh 1996; Danjou 2000; Gural et Atson, 2006;Shepiso Ingwenya, 2007, Nandrom et Karelsonson, 2007 |

Le tableau a mis en évidence une série de caractéristiques récursives attribuées à l'entrepreneur. Nous remarquons qu'il y a une multitude de combinaisons, et pour cette raison, il est vain d'établir un profil psychologique scientifique absolu qui permet d'identifier à coup sûr un entrepreneur potentiel. Ce qui confirme l'absence d'un consensus clair quant à l'existence d'un profil type d'entrepreneur. D'ailleurs, ce dernier tel qu'il a été longtemps présenté *« constitue un idéal type car il semble impossible de trouver réuni chez une seule personne que l'on exige de lui»* (Fonrouge, 2002). Les résultats de cette recherche psychologique selon les propos de Gartner (1980) ont fini par présenter l'entrepreneur comme étant « *une personne pleine de contradictions et tellement remplie de traits qu'elle pourrait*

*être n'importe qui* » (cité par Aouni et Surlemont 2008) ce qui a conduit à l'incapacité de l'approche par les traits à expliquer la performance des entrepreneurs.

D'autant plus, pour appréhender le début du processus entrepreneurial, les traits psychologiques de l'entrepreneur et sa personnalité seuls demeurent insuffisants pour expliquer la décision de créer une affaire (Kollmann, Cristofor et Kuckertz, 2007). Pour cette raison, Robinson et al (1991) ont recommandé l'exploration des attitudes comme une voie alternative pour appréhender l'entrepreneuriat.

### 3-1-3-2 L'attitude est une voie alternative pour appréhender l'entrepreneuriat

Nandrom et Karelsonson, (2007), ont considéré l'attitude comme la meilleure approche pour étudier l'entrepreneuriat plus que les traits démographiques, car elle est plus liée au comportement qu'aux traits. Ces deux auteurs ont critiqué l'approche par les traits mais d'après eux, cette critique n'est pas due à l'absence des caractéristiques psychologiques qui distinguent les entrepreneurs des non entrepreneurs mais due principalement aux théories et aux méthodes utilisées pour identifier ces caractéristiques.

En effet, d'après Robinson et al (1991), les méthodologies de recherches basées sur l'approche de personnalité sont empruntées de la psychologie et appliquées dans la mesure de l'intention peuvent être parfois imprécises et inefficaces. D'autant plus, un autre problème a surgi: c'est le manque de validité convergente dans la mesure des caractéristiques entrepreneuriales par exemple le besoin d'accomplissement a été mesuré avec différentes méthodes. Ainsi, ces auteurs ont critiqué cette approche par sa faiblesse méthodologique.
De plus, les théories de personnalité ont été utilisées dans différents domaines mesurant des tendances générales. Appliquées dans un domaine spécifique comme celui de l'entrepreneuriat, elles pourraient perdre leur efficacité.

Par conséquent, Robinson et al (1993) considèrent que l'attitude est la meilleure approche pour appréhender l'entrepreneuriat. Gartner, Shaver et Gatewood (1994), confirment cette même idée: "*Although prior research has debated whether entrepreneurial characteristics are innate, recent findings support the idea that psychological attributes associated with entrepreneurship can be culturally and experientially acquired*".
Alors, plusieurs études se sont penchées sur l'étude des attitudes entrepreneuriales. Elles ont conduit à de (longues) listes d'attitudes. Une recherche réalisée par Copain (2003) a mis en évidence la liste de toutes les attitudes généralement citées dans la littérature: confiance en soi, créativité, imagination, innovation, communication, loquacité, persévérance, ténacité, opportunisme, enthousiasme, optimisme, indépendance, énergie, connaissances pratiques, prise de risque, vision, sens des responsabilités, curiosité, sens de la gestion et de l'organisation, leadership, prise d'initiative , accomplissement de soi, négociation, intelligence, utilisation des ressources, ambiguïté, incertitude, passion, engagement, souplesse, flexibilité, ambiguïté, incertitude, audace, motivation, agressivité, rapidité d'apprentissage et de compréhension, originalité, connaissance de ses forces et ses faiblesses, ambition, prise de décision, contrôle, pression, esprit critique, jugement, esprit de synthèse, esprit critique, stratège, réalisation, capacité d'analyse.

Toutefois, il convient de signaler que cette liste des attitudes est presque la même que celle des caractéristiques entrepreneuriales ce qui approuve que les attitudes et les traits sont étroitement liés de façon qu'il est parfois facile pour les auteurs de parler d'attitude que des traits car la frontière entre ces deux concepts paraît encore floue.

Par ailleurs, Toulouse (1990), Crant (1996), puis Gasse et D'Amours (2000) ont traité l'attitude devant certaines dimensions de l'entrepreneuriat: les attitudes à l'égard du destin, de l'argent et de l'usure ; du risque et de l'incertitude; du succès et de l'échec; de la stabilité et de l'innovation; de la concurrence. De même, Shepherd et Douglas (1997) ont présenté les attitudes envers l'entrepreneuriat par ces éléments: l'attitude envers l'indépendance, l'attitude envers le risque financier, l'attitude envers le revenu, l'attitude envers le travail.
L'attitude positive envers ces éléments augmente l'intention de créer une affaire. A la suite de ces travaux, nous adopterons les dimensions suivantes:

- **L'attitude envers le destin**: d'après Gasse et d'Amours (2000), pour certains individus la réussite est le résultat d'un travail de longue haleine et la chance n'y est pour rien. D'ailleurs, décider de démarrer une affaire comporte certainement des risques mais la réussir nécessite une grande confiance en soi et une maîtrise de destin. Cela signifie déployer les efforts nécessaires pour réaliser les objectifs escomptés. Pour d'autres, « *tous les évènements qui se déroulent dans la vie des personnes dépendent de la volonté de Dieu : tout est tracé d'avance on ne fait que suivre son destin* » (Diakité, 2004, p120).

Cette dimension s'apparente au locus de contrôle: les individus, avec un locus de contrôle interne, croient qu'ils peuvent contrôler et anticiper les évènements de leur vie, alors que les individus, avec un locus de contrôle externe, croient que les évènements de leur vie dépendent fortement des facteurs externes tels que la chance, le hasard, le destin, etc (Hian Chyekoh, 1996).

- **L'attitude envers l'indépendance**: selon Shaver, Gatewood et Gartner (1991), la motivation pour démarrer une nouvelle entreprise est fréquemment d'ordre personnel: c'est le désir de travailler pour son propre compte. Similairement, Mac Crimnon et Oesch (1996) ont trouvé que les individus privilégiant l'indépendance (flexibilité, devenir son propre patron, travailler quand et avec qui on veut, prendre les décisions, assumer la responsabilité, etc.), ont une grande tendance vers la création d'entreprise (cité par shepherd et Douglas, 1997).
- **L'attitude envers le risque:** c'est le degré d'aversion envers le risque. Autrement dit, les entrepreneurs ont une grande capacité de tolérer le risque. Mais d'après Hian Chyekoh (1996), ces entrepreneurs préfèrent prendre un risque modéré surtout dans certaines situations où ils ont un peu de contrôle ou de compétence afin de réaliser un profit certain.
- **L'attitude envers le travail**: un entrepreneur réussi: c'est celui qui travaille plusieurs heures sans arrêt et considère son travail (son entreprise) à la tête de ses préoccupations. Il aime son travail même si ce dernier peut ne pas lui apporter un grand gain.
- **L'attitude envers le revenu**: un revenu élevé permet aux individus d'accéder à une bonne vie et leur permet de subvenir à leurs besoins essentiels. A leurs yeux, il est une source de sécurité et de sérénité, un « *facteur de motivation et de réalisation de soi, et instrument d'enrichissement et de libération personnel et collectif* ».
- **L'attitude envers l'innovation**: plusieurs auteurs à l'instar de Schumpeter (1928) ont associé l'entrepreneuriat à l'innovation : ces deux termes sont intimement liés.

D'ailleurs, innover c'est créer un nouveau produit ou service ou une nouvelle méthode de travail ou générer de nouvelles idées.

**Pour notre part et à la suite de Robinson et al (1991), nous considérons ces attitudes envers certaines dimensions de l'entrepreneuriat sont des antécédents de choix de carrière: autrement dit, elles font partie intégrante du processus de choix entre plusieurs alternatives de carrière.**

## 3-2 Sentiment d'efficacité: un concept microanalytique

Pour comprendre le concept de sentiment d'efficacité, nous avons eu recours à la théorie sociocognitive de Bandura (1977).

### 3- 2-1 Théorie sociocognitive de Bandura (1977)

Le self efficacy est un concept « microanalytique », qui doit être minutieusement défini. Pour ce faire, nous avons eu recours à la théorie sociocognitive de Bandura (1977) qui fournit un cadre théorique important pour l'étude de ce concept (Lucas et Cooper, 2004). En effet, selon Bandura (1986, p391), ce concept renvoie *« aux jugements que les personnes font à propos de leurs capacités à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus ».*

De même, Wood et Bandura, (1989) relient le sentiment d'efficacité « *aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie* ». En d'autres mots, le self efficacy appelé aussi le sentiment d'auto-efficacité ou le sentiment de compétence constitue la croyance que possède un individu en sa compétence à accomplir un certain travail avec succès (Dussault et al, 2001; Gland et Vanlede, 2004).

Par ailleurs, il agit comme un «mécanisme autorégulateur central de l'activité humaine. La confiance que la personne place dans ses capacités à produire des effets désirés influence ses aspirations, ses choix, sa vulnérabilité au stress et à la dépression, son niveau d'effort et de persévérance, sa résilience face à l'adversité... C'est dire que la théorie de l'auto-efficacité ouvre des perspectives tout à fait neuves dans des domaines aussi divers que la santé, l'éducation, la psychothérapie, l'organisation des entreprises, l'entraînement sportif. (Bandura, 2002). En outre, selon Bandura (1996), les personnes ayant un sentiment d'auto-efficacité élevé, ont une forte assurance concernant leurs capacités dans un domaine particulier. Elles ont une forte implication dans les activités qu'elles ont choisies. Elles considèrent les difficultés comme des paris à réussir et non des menaces à éviter. Ces personnes se fixent des buts stimulants et maintiennent un fort engagement pour les accomplir. Elles attribuent l'échec à une insuffisance des efforts déployés ou un manque de connaissances ou de savoir faire qu'elles peuvent les acquérir. Contrairement, les personnes ayant un sentiment d'auto-efficacité faible, évitent les activités difficiles qu'elles perçoivent comme étant menaçantes. Elles ont une faible implication dans les activités qu'elles ont choisies. Confrontées à des difficultés, elles diminuent leurs efforts et abandonnent rapidement la poursuite de leurs objectifs. Toutefois, il convient de dissiper toute confusion entre sentiment d'auto-efficacité et d'autres concepts similaires tel que l'estime de soi: selon Wells et Marwell (1976), l'estime de soi est « *une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par les personnes importantes pour lui* » (Bandura, 2002, p23). Autrement dit, il« *consiste en un jugement global qu'un individu pose lui-même comme personne, et qui est généralisable à un ensemble de situations* » alors que le sentiment d'efficacité personnelle est lié à une situation, à une tâche, ou à une fonction bien particulière.

### -2-2 Déterminants du sentiment d'efficacité

D'après Bandura (1986), les individus développent et consolident leurs sentiments d'efficacité personnelle à partir de quatre types de déterminants : « *les performances antérieures, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les réactions physiologiques ou émotives*» : Nous allons présenter ces déterminants ainsi:

- **Les performances antérieures** représentent la source la plus déterminante de la formation du sentiment d'efficacité personnelle: elles sont les plus influentes parce qu'elles sont basées sur des expériences antérieures. Les succès cumulés augmentent le sentiment d'efficacité personnelle alors que, les échecs répétés produisent l'effet inverse. Cette relation est néanmoins ajustée par le type d'attribution. Par exemple, le fait d'attribuer le succès à des causes externes telle que la chance n'a aucun effet sur le sentiment d'efficacité personnelle alors qu'il en a si on croit plutôt qu'il émane des sources internes comme la qualité de travail effectué, l'effort fourni, la compétence personnelle, etc.

Et inversement, l'échec attribué à la malchance atteint peu le sentiment d'efficacité personnelle, alors qu'il le diminue lorsqu'on croit que cet échec est dû à un manque d'intelligence ou de compétence.

- **les expériences vicariantes**: Bandura (2002, p135) soutient qu'une personne développe des attentes d'efficacité personnelle en observant et en comparant ses propres capacités à celles des personnes qui l'entourent considérées comme possédant des caractéristiques similaires aux siennes. Ainsi, le fait de voir ses semblables réussir une tâche ou une activité suite à des efforts continus, cela contribue à augmenter le sentiment d'efficacité personnelle de l'observateur. Et l'inverse est juste: le fait de les voir échouer suite à un manque d'efforts déployés diminue son sentiment d'efficacité personnelle. Il convient de souligner que l'impact des expériences vicariantes dépend en grande partie du degré de similitude entre le modèle et l'observateur (Bandura, 1986). Et elle aura un impact plus grand quand l'observateur a eu peu d'expériences sur lesquelles se fier pour évaluer ses compétences (Takata et Takata, 1976).

- **La persuasion verbale** consiste à convaincre une personne qu'elle possède les compétences nécessaires pour accomplir avec succès une tâche. La personne qui tente de persuader doit être crédible et doit se baser sur un discours réaliste et convaincant pour amener la personne à fournir les efforts soutenus. Dans le cas contraire, elle peut la dissuader. (Bandura, 2002, p156).

- **Les réactions physiologiques ou émotives**: l'état physiologique ou émotif ressenti par la personne influence et détermine son sentiment d'efficacité personnelle.

Par exemple, dans des situations stressantes ou exigeantes, la personne se sent anxieuse.

Elle peut interpréter une telle réaction comme le reflet de sa fatigue ou de sa vulnérabilité ou de son incompétence. Par contre un état d'excitation ou d'activation est un indice que l'activité se déroulera bien ce qui contribue à améliorer le sentiment d'efficacité. (Bandura, 22002, p163).

Dans ce qui suit, nous présenterons le sentiment d'efficacité dans le domaine entrepreneurial.

### 3-2-3 Sentiment d'efficacité (Self efficacy) dans le domaine entrepreneurial

D'après les travaux de Bandura (1996) et Pajares et Schunk, (2001), le self efficacy prédit en partie les résultats scolaires, les choix de filières d'études et surtout le choix de la profession. D'ailleurs, ce concept est intimement lié à la notion de carrière: c'est la croyance dans notre capacité à réussir une carrière professionnelle.
En effet, dans la littérature carrièrologique, le sentiment d'auto- efficacité s'est avéré être un prédicteur de choix d'études et de carrière et des indices de performance :il « *prédit l'étendue des carrières envisagées, les intérêts professionnels et les préférences, l'engagement dans des enseignements qui fournissent connaissances et compétences pour diverses carrières, la persévérance devant les difficultés, la réussite académique dans les domaines qui ont été choisis, et même le choix des milieux culturels dans lesquels l'individu poursuivra sa carrière*» (Bandura,1997).

Taylor et Betz (1983), dans leurs travaux relatifs au processus de choix de carrières, ont montré que les personnes ayant peu de confiance dans leurs capacités à réaliser efficacement les opérations nécessaires au choix de carrière obtenaient aussi des scores d'indécision vocationnels plus élevés. Dans une même veine, Betz et Hackelt (1993), ont conçu un livre en ligne portant sur leur méthode à interviewer les participants quant à leur capacité à accomplir avec succès les exigences d'un travail. L'objectif ultime de cette méthode est l'évaluation des choix de carrières professionnelles et leurs déterminants (cité par Lucas et Cooper, 2005). Dans une veine similaire, Bandura (1997), «*rapporte des résultats plus importants: il a montré que les personnes éliminent des classes entières de professions en fonction de leurs croyances dans leur efficacité* » (cité par Francois et Botteman, 2002, p524).

Appliquant les propos de Bandura (1977) dans le domaine entrepreneurial, nous pouvons dire que le sentiment d'auto-efficacité en entrepreneuriat contribue au choix d'une carrière entrepreneuriale. Autrement dit, le sentiment de pouvoir réussir dans le domaine entrepreneurial stimule l'intérêt pour ce domaine et l'intérêt favorise l'implication et l'engagement dans ce domaine et la persistance dans la poursuite des objectifs. Ce qui permet par conséquent d'augmenter les chances de succès. En outre, Boyd et Vozikis (1977) ont développé un modèle théorique dont le sentiment d'efficacité personnelle est considéré comme un antécédent critique de l'intention et du comportement entrepreneurial (cité par Zhao, Seibert et Hills, 2005).

Par ailleurs, à travers la littérature, plusieurs études ont prouvé que le self efficacy prédit la performance en entrepreneuriat: il influe positivement sur la performance. Ainsi, il a un rôle direct en permettant aux personnes de mobiliser et d'organiser leurs compétences.
De plus, il a un rôle indirect en influençant le choix des objectifs et des actions. D'ailleurs, les résultats de la méta-analyse effectuée par Sadri et Robertson (1993) confirment que le self efficacy est corrélé avec la performance (r après correction = .40) et avec le choix du comportement (r après correction = .34). Sa liaison avec la performance est plus faible dans les études en milieu naturel (r = .37) que dans les situations expérimentales (r = .60).

Appuyant ces propos, Stajkovic et Luthans (1989), par exemple, ont identifié 114 études qui traitent la relation entre self efficacy et la performance. Ainsi, Anna et al (2000) ont étudié la réussite des femmes dans le domaine de création d'entreprises traditionnelles et non

traditionnelles et ont montré que la confiance en leurs compétences prédit la réussite dans les deux domaines. De même, les travaux de Baum et Lacke (2004), sur 200 entrepreneurs dans une période de 6 ans, ont montré que les objectifs, la vision et le self efficacy aussi sont des facteurs explicatifs pour la réussite de nouvelles entreprises (cité par Lucas et Cooper, 2005).

Ainsi, il convient de signaler l'existence des ressemblances entre self efficacy et d'autres concepts. Selon Ajzen (1991); Emin, (2003); Audet, Riverin et Tremblay( 2006); Boissin et Emin (2007), ce concept s'apparente à celui de la perception de faisabilité du modèle de l'évènement entrepreneurial de Shapero et Sokol(1982),au contrôle perçu de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) et au sentiment de contrôle interne et externe (Hellriegel, Solcum etWoodman, 2001, p 48).

Dans ce qui suit, nous allons appréhender mieux les attitudes et le sentiment de compétence à travers la mobilisation de différents théories et modèles.

## Section 2 Théories et modèles conceptuels mobilisés pour appréhender les composantes de l'esprit entrepreneurial

Partons du constat de Verzat et Bachelet (2006, p292) que toutes les étapes en amont de la décision de démarrer une affaire peuvent être appelées esprit entrepreneurial27. Alors, pour mieux appréhender les composantes de l'esprit entrepreneurial, nous avons mobilisés les travaux de l'école de la psychologie sociale et surtout ceux qui sont basés sur l'intention entrepreneuriale.

A travers ces travaux, nous cherchons à comprendre comment les attitudes et le sentiment d'efficacité (composantes de l'esprit entrepreneurial) permettent d'inférer les intentions et par la suite les comportements.

Dans un premier temps, trois modèles seront successivement présentés: il s'agit du modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975), puis de son extension, le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1987) et le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982). Ensuite, nous mettrons l'accent sur la similitude entre la théorie du comportement planifié et la théorie de l'évènement entrepreneurial. Dans un second temps, nous présenterons d'autres modèles (dont certains se sont inspirés des modèles susmentionnés). L'étude de ces modèles nous semble pertinente pour approfondir la compréhension des composantes de l'esprit entrepreneurial. Et pour mettre l'accent sur de nouveaux construits qui prédisent l'intention.

### 1/ Principaux modèles de la psychologie sociale

Nous présenterons dans ce qui suit la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen, (1975), le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1987) et le modèle de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982).

#### 1-1 Théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975)

La théorie de l'action raisonnée (figure 17) a été conçue afin de prédire de façon adéquate des actions (Emin, 2003).

[27] «*We can thus get to the hypothessis that the stages before the business setting up decision refer to something that can be named an entrepreneurial spirit*" (Verzat et al, 2006, p292).

**Figure 17:** Modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975)



Selon cette théorie, l'attitude est déterminée par deux dimensions: la croyance comportementale et l'évaluation des conséquences. Fishbein et Ajzen (1975) reprennent ici les composantes cognitives et conatives des théories tridimensionnelles. L'évaluation des conséquences a un effet direct sur l'attitude du sujet et donc sur son intention (Michelik, 2008). Du moment que l'attitude provient des croyances et de l'information, le comportement se veut volontaire et dépend uniquement d'un choix. Ce même choix résulte de la bonne ou de la mauvaise évaluation des conséquences concernant la réalisation de l'action.

La principale critique apportée au modèle de l'action raisonnée consiste à dire que « *seules les conduites les plus simples sont sous le contrôle de la volonté* » (Michelik, 2008).

Le contrôle comportemental perçu est alors inclus dans la théorie du comportement planifié pour approfondir le concept.

De plus, le caractère prédictif de ce modèle fait néanmoins l'objet de critiques: sa valeur prédictive reste encore à prouver pour des comportements telle que la création d'entreprise (Boissin, et al, 2009). Autrement dit, lorsqu'il s'agit de prédire le but ou le résultat d'une action «la situation est un peu compliquée » (Emin, 2003).

Par ailleurs, d'autres auteurs ont étudié les effets des variables complémentaires sur le modèle comme le comportement antérieur (voir par exemple Bagozzi et Kimmel, 1995), les valeurs morales (voir par exemple Beck et Ajzen, 1991) et le concept de soi (voir par exemple Charng, Piliavin, Callero, 1988 ; Sparks, Guthrie, 1998) (cité parEmin, 2003).

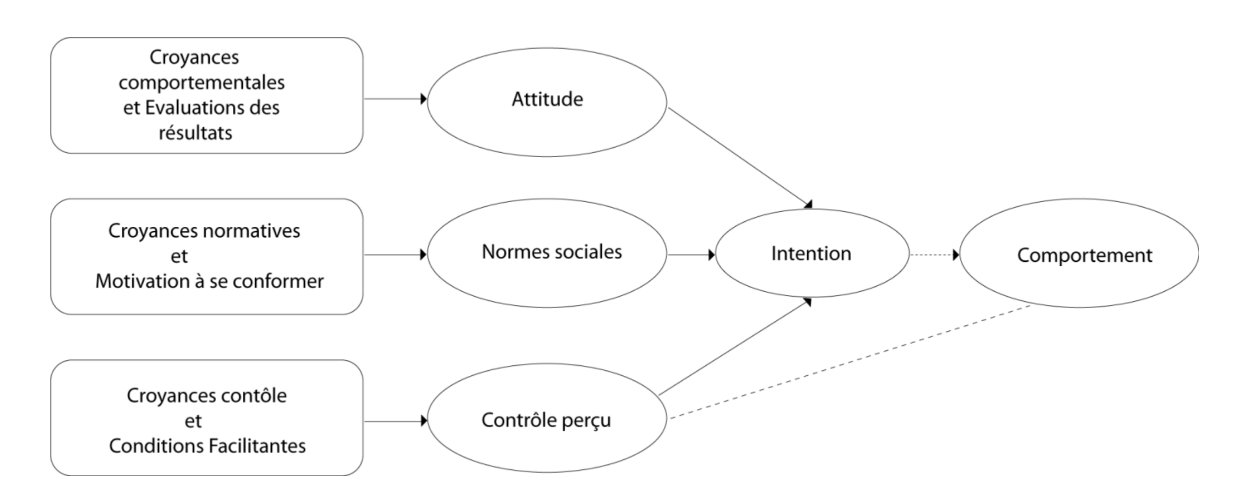
**Ce modèle présente un grand intérêt pour notre travail, il nous a permis de comprendre que l'attitude provient de la croyance comportementale (concept apparent au sentiment d'auto-efficacité) et de l'évaluation des conséquences. Ainsi, elle présente un antécédent direct de l'intention.**

### 1-1 Modèle du comportement planifié d'Ajzen (1987)

La théorie de comportement planifié d'Ajzen (1987) (Figure 18), un modèle d'intention issu de la psychologie sociale, présente une extension de la théorie de l'action raisonnée de Fishbein (1975) et Ajzen (1980). La nécessité de ce nouveau modèle provient des limites liées aux comportements sur lesquels les individus n'avaient qu'un contrôle partiel.

Ajzen (1987) a, de ce fait, rajouté à son modèle une troisième variable qui, selon lui, influencerait l'intention d'effectuer un comportement à savoir la perception du contrôle sur le comportement (perceived behavioral control) (Michelik 2008). La théorie de comportement planifié postule que **l'intention** se situerait « *au début de l'organisation hiérarchique de l'action* » (Miller Galanter et Pribram, 1961) et en serait un médiateur, un catalyseur et le meilleur prédicteur. En l'occurrence, l'esprit entrepreneurial se manifeste par l'intention de créer une entreprise (Shapéro et Sokol, 1982; Bird, 1989; Krueger et Carsud, 1993 ; Autio, 1997; Tkachev et Kolverid, 1999). En effet, **l'intention** est supposée prédéterminée par trois variables conceptuellement indépendantes à savoir l'attitude personnelle envers le comportement, la norme sociale et le contrôle perçu.

**Figure 18:** La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1987)




**Source**: adapté de Ajzen (1987, 1991)

La plupart des auteurs contemporains s'accordent sur la nature évaluative et affective de l'attitude. Celle-ci renvoie au jugement de l'individu vis-à-vis de l'objet de l'attitude (Emin, 2004). De ce fait, elle représente le degré d'appréciation favorable ou défavorable qu'une personne de son comportement. Les attitudes représentent un concept central de la théorie de comportement planifié. Elles sont **antérieures à l'intention** dans le processus d'action, elles prédisent les intentions qui à leur tour prédisent les comportements. (Tounès, 2003).

Et selon Tounès(2003), en se référant aux travaux de Crozier et Friedberg (1977), l'attitude constitue le pont entre les conduites observables des individus et la structure des valeurs inobservables qui oriente celle-ci. D'ailleurs, *« à travers les attitudes, on vise les valeurs des individus. Elles sont développées non pas en fonction du passé unique (le social, les expériences passées) mais en fonction des opportunités présentes et futures. Elles reflètent les choix d'une orientation d'action face aux risques et opportunités des jeux auxquels les acteurs participent dans les univers sociaux.*
*Elles sont donc utilisées comme des révélateurs des stratégies d'acteurs : elles sont un moyen d'inférer les orientations stratégiques au sein d'un système d'action* » (Tounès, 2003).

**La norme sociale** correspond à notre jugement ce que les personnes importantes à nos yeux pensent de la réalisation du comportement cible. « *Ces normes sont des règles de comportement ou des façons de faire tenues pour correctes qu'un groupe ou une société ont admises et considèrent comme appropriées* » (Hellriegel, Solcum, Woodman, 2001, p 55).
De ce fait, les normes constituent des « pressions sociales » qui poussent l'individu à accepter ou à refuser un certain comportement.

**Le contrôle perçu** se réfère aux ressources dont dispose l'individu, à ses propres capacités ainsi à sa perception de l'importance d'arriver à accomplir un résultat ou un comportement spécifique facilement ou difficilement (Emin, 2004).

Une recherche menée par Kolvereid (1996) réalisée sur 128 étudiants norvégiens en école de commerce montre que « *l'intention d'accéder au statut d'indépendant est significativement corrélée à l'attitude, à la norme sociale et au contrôle* perçu » (cité par Boissin, Emin et Herbert, 2007). Ainsi une autre recherche menée par Emin et al (2005) a pour objectif l'étude des croyances et des attitudes des étudiants envers la création d'entreprise. Leur modèle conceptuel, basé sur la théorie du comportement planifié, a été testé sur un échantillon de 809 étudiants grenoblois. A l'aide des régressions multiples, les résultats confirment l'utilité de la théorie du comportement planifié à expliquer l'intention entrepreneurial à créer une entreprise en contexte universitaire puisque 40% de la variance de l'intention est restituée.
Dans cette même veine, El Harbi et Mansour (2008) ont prouvé à leur tour la pertinence et l'efficacité de la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991) dans l'explication de l'intention entrepreneuriale chez 332 étudiants tunisiens de diverses spécialités et appartenant à 9 établissements universitaires localisés dans la région de Sousse (Tunisie). Leur résultat se converge avec ceux de Kolvereid (1996) et Boissin, Emin et Herbert (2007). Mais ces auteurs considèrent que la principale contribution de leurs études par rapport aux recherches antérieures consiste en la validation d'un impact positif de la norme sociale perçue sur l'intention entrepreneuriale chez les étudiants alors que plusieurs auteurs ont considéré la norme sociale perçue comme non déterminante pour expliquer l'intention entrepreneuriale, (Kruegeret al ,2000 ; Emin, 2003 ; Emin, 2006).

Dans une autre veine, Hj Othman et Binti Ishak (2009) ont mené une enquête auprès de 226 diplômés malaysiens d' «Entrepreneurial Scheme » (GES) afin d'étudier l'influence de

l'attitude sur le choix d'une carrière entrepreneuriale. Le résultat de leur étude a montré que l'attitude basée sur le contrôle interne, la valeur de l'argent et l'autonomie, a un impact significatif sur la prédiction de choix d'une carrière entrepreneuriale des diplômés. Leur étude a mis en exergue l'importance de l'attitude dans la motivation et la prédiction des comportements des jeunes.

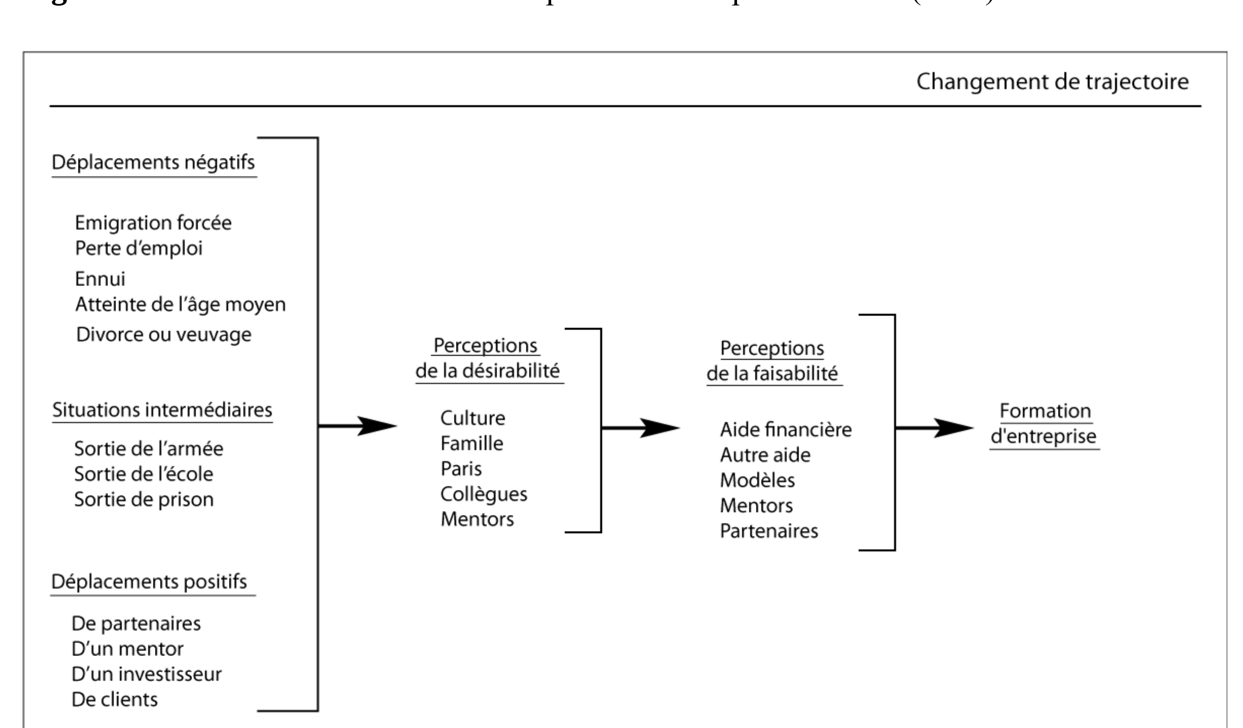
Parmi les principales critiques attribuées à la théorie du comportement planifié et les modèles d'intention de façon générale, c'est qu'il existe un « *décalage temporel entre l'intention et le passage à l'acte et l'instabilité des intentions dans le temps* » (soulignée par Moreau et Raveleau, 2006).

Récemment le modèle du comportement planifié a fait l'objet d'une révision en fournissant une autre explication possible et importante du comportement. Il s'agit des « *contraintes ou des obstacles, réels ou supposés, tant extérieurs qu'intérieurs, capables d'empêcher une personne, de se comporter comme elle en avait eu l'intention*» (Hellriegel, Solcum, Woodman, 2001). Par exemple, une personne pouvait fort bien avoir l'intention de réussir un examen, mais en être empêché par un manque de révision ou par défaut d'intelligence. Appuyant cette idée, Triandis (1977) a souligné l'importance des facteurs externes (sociaux, économiques, culturels) dans l'explication et la prédiction du comportement.

### 1-2 Modèle de l'évènement entrepreneurial Shapero et Sokol (1982)

Le modèle de l'évènement entrepreneurial (Figure 19) est un modèle multidimensionnel qui vise à expliquer pourquoi certains individus s'orientent vers des carrières entrepreneuriales alors que d'autres choisissent des carrières plutôt traditionnelles.

**Figure 19:** Modèle de l'évènement entrepreneurial Shapero et Sokol (1982)



Ce modèle fournit les éléments explicatifs de choix d'une carrière entrepreneuriale en identifiant la notion de déplacement à travers trois dimensions :

- Déplacements positifs: «*positive pull* » (famille, consommateur, investisseurs, etc.)
- Déplacements négatifs: «*negative displacement* » (divorce, licenciement, émigration, insatisfaction au travail, etc.)
- Situations intermédiaires: «*Between things*" (sortie de l'armée, de l'école, de prison).

En effet, l'interaction de ces trois dimensions de déplacement est la base du déclenchement de l'événement entrepreneurial puisqu'il marque des changements dans les trajectoires de vie des individus.

D'après Shapero et Sokol (1982, p.79), *« le processus de changement de trajectoire individuelle peut être décrit en termes de vecteurs de forces directives qui mènent un individu à aller dans une direction donnée à un moment donné ».*A l'interface entre ces trois dimensions explicatives de l'événement entrepreneurial, les auteurs identifient deux variables intermédiaires : les perceptions de désirabilité et les perceptions de faisabilité.

- La perception de désirabilité réfère à l'attrait que peut revêtir pour un individu le fait de créer son entreprise (Shapero et Sokol, 1982). Elle se forme sur la base de son système de valeurs. Ainsi, elle est fortement influencée par des facteurs sociaux et culturels notamment la présence des modèles dans l'entourage (surtout la famille et les parents) (Audet, 2004).

Par ailleurs, les expériences antérieures, les échecs dans des aventures entrepreneuriales sont considérés comme des facteurs qui renforcent la perception de désirabilité (Tremblay et Gasse, 2007).

- La perception de faisabilité est une variable principale de l'explication de l'événement entrepreneurial. C'est l'accès aux ressources nécessaires (humaines, financières et techniques) issues de l'environnement culturel, politique, économique et social. Elle fait référence au degré avec lequel il pense pouvoir mener à bien la création d'une entreprise. Elle dépendrait de la confiance de la personne en sa capacité à diriger à bien les tâches jugées critiques pour la réussite d'un processus entrepreneurial (Audet, Riverin et Tremblay, 2006).

Les attitudes selon Emin, (2003); Tounès (2003); Emin, Boissin et Chollet (2005) et Boissin et al (2009), représentent l'attractivité du comportement qui peut être rapprochée de la notion de désirabilité utilisée par Shapero et sokol (1982) dans le modèle de l'événement entrepreneurial. Ainsi, selon Ajzen (1991); Emin, (2003, 2004), Audet, Riverin et Tremblay (2006) et Boissin et Emin (2007), le concept de self efficacy s'apparente la perception de faisabilité utilisée par Shapero et sokol (1982).

Le principal apport du modèle de l'évènement entrepreneurial est la complémentarité des variables proposées (Bourguiba, 2007). Ainsi, la désirabilité et la faisabilité ce sont deux variables explicatifs du choix d'une carrière entrepreneuriale. La propension à l'action (attrait psychologique) est une variable modératrice des deux variables susmentionnées.

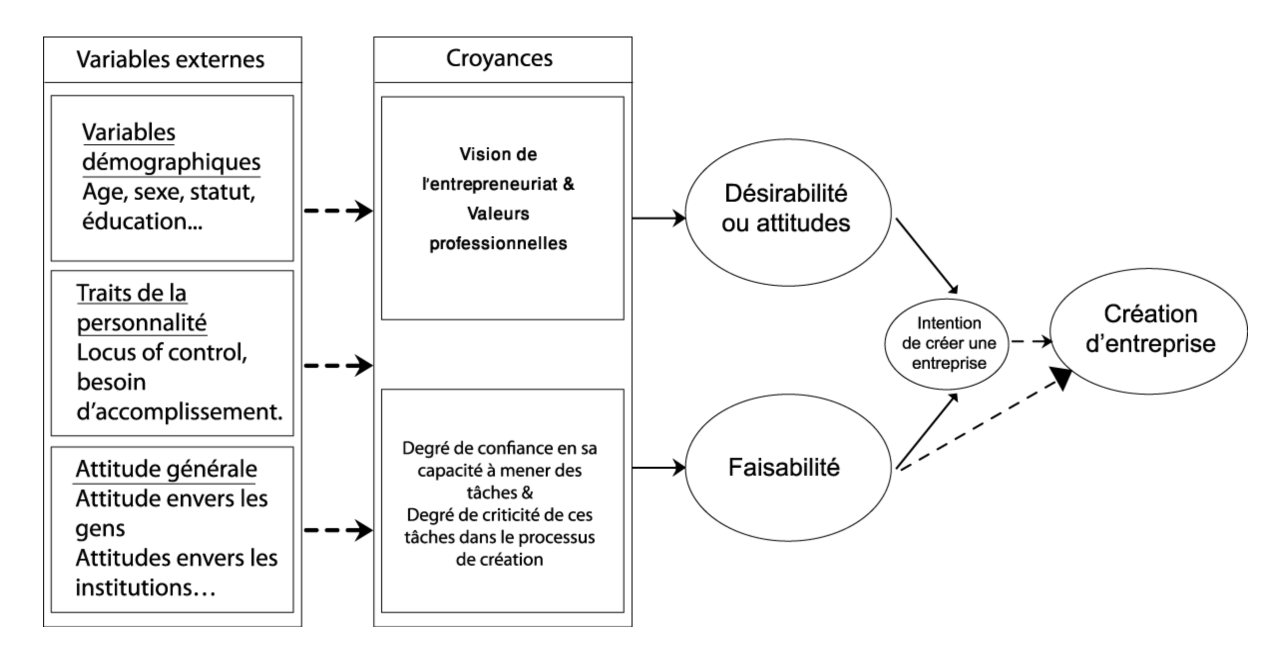
Néanmoins, certains auteurs (Kolveried, 1996; Krueger, Reilly et Carsrud, 2000; Bourguiba, 2007) pensent que la désirabilité et la faisabilité peuvent changer selon les contextes, les populations et les situations.

**Nous remarquons que la théorie du comportement planifié et le modèle de l'évènement entrepreneurial se recouvrent fortement** (Kruger et al, 1994; Frueger et al, 2000) (cité par Tounès, 2003). D'ailleurs , Boissin et Emin (2007) ont réalisé « *une représentation du fonctionnement des modèles d'intention appliqués à la création en retenant*

*à la fois les concepts considérés comme apparents dans les deux modèles (désirabilité= attitudes et faisabilité=contrôle perçu)* ».

La figure (20) met en exergue « les liens tissés » entre ces eux modèles. Ainsi, elle illustre bien l'intersection entre eux.

**Figure 20:** Une représentation des modèles d'intention




**Source** (Boissin Emin 2007).Adapté d'Ajzen (1991) et Shapero et Sokol (1982)

Ces deux théories d'intention constituent pour plusieurs auteurs (Kolvereid, 1996, Autio et al, 1997; Tkachev and Kolvereid, 1999; Krueger et al, 2000; Audet, 2001; Kennedy et al, 2003; Emin, 2003; Tounès, 2003; Boissin et al 2009, ect.) un cadre de référence important pour l'étude des intentions entrepreneuriales chez une population estudiantine.
Kolvereid (1996) a ainsi étudié un échantillon d'une centaine d'étudiants norvégiens d'une école de commerce. Il montre que l'intention de créer son emploi est significativement corrélée avec les attitudes comportementales, les normes sociales et le contrôle comportemental perçu.

Par ailleurs, nous rejoignons l'avis de Boissin, Chollet et Emin, 2009, p30) que « ***l'utilisation de ce modèle est utile pour sonder la tête des étudiants en vue d'identifier à quels niveaux peuvent se situer d'éventuels blocages à l'esprit entrepreneurial***».

En outre, Emin (2003) a souligné une légère différence entre les deux modèles: cette différence réside d'une part, dans le nombre des variables expliquant l'intention : deux dans la théorie de l'évènement entrepreneurial (désirabilité et faisabilité) et trois préconisées par la théorie du comportement planifié et d'autre part, dans la nature des variables influençant les antécédents de l'intention : « *si le modèle d'Ajzen permet de préciser dans les facteurs*

*exogènes influencent les attitudes, les normes sociales et le contrôle perçu, le modèle de Shapero et Sokol (1982) détermine quant à lui les variables externes qui jouent sur ces croyances* »

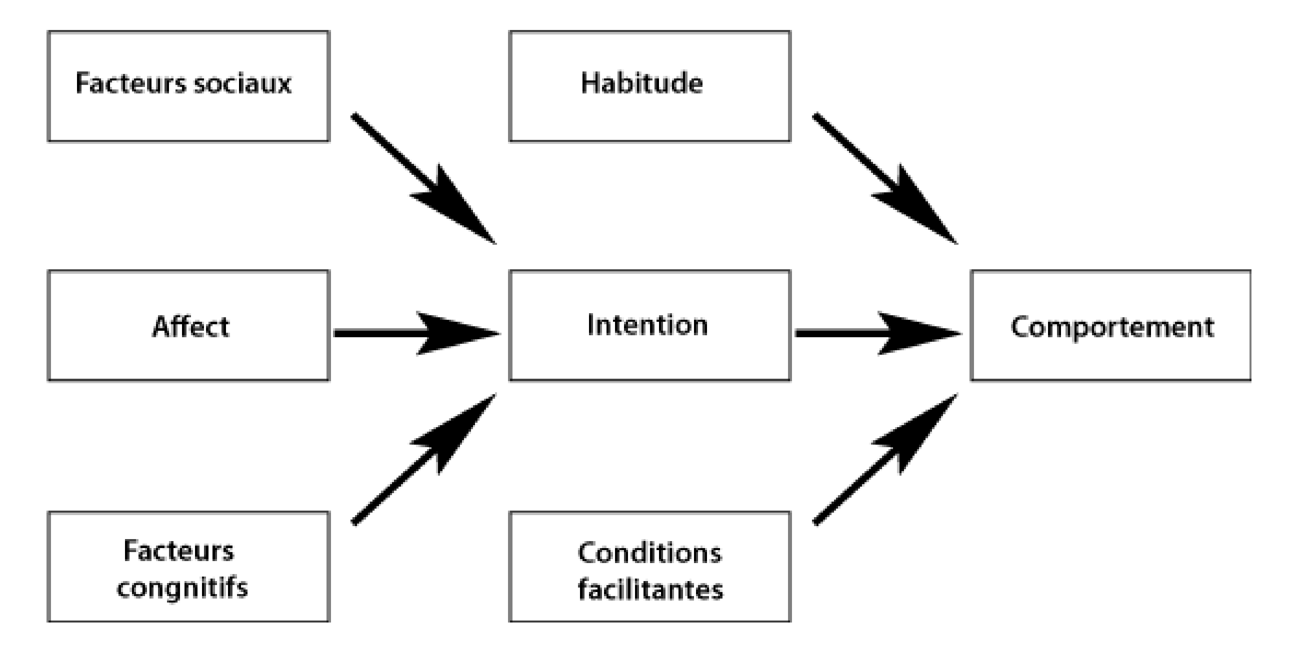
## 2/ Autres modèles

Nous présenterons le modèle du comportement interpersonnel de Triandis (1980), le modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozokis et Boyd (1994) et le modèle de formation de l'intention entrepreneuriale de Davidson (1950).
Ces modèles se basent en grande partie sur le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1975) et celui de l'événement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982).

### 2-1 Modèle du comportement interpersonnel de Triandis (1980)

Selon la théorie du comportement interpersonnel (Triandis, 1980), le comportement résulte de trois facteurs soit l'intention, l'habitude et la présence de conditions facilitant ou empêchant l'adoption du comportement (voir figure 21).

**Figure 21:** Modèle du comportement interpersonnel de Triandis (1980)




Triandis (1980), dans son modèle, intègre en plus de l'intention (aspect cognitif et conscient du comportement) la force de l'habitude (aspect de réponse automatique du comportement) comme variable explicative du comportement. Il définit l'habitude ainsi:"*...situation-behavior sequences that are or have become automatic...the individual is usually not "conscious" of these sequences*"(p104). Elle peut avoir une à la fois un effet direct et interactif sur le comportement. En effet, l'habitude représente les tendances du comportement automatique développées durant le passé de l'individu. En plus de cet effet direct sur le comportement, d'après Triandis (1980, p. 228), les habitudes devraient aussi avoir un effet interactif; quand un comportement particulier devient plus routinier, l'habitude devient plus dominante et l'intention ne devrait plus avoir tant d'effet.

D'après ce modèle, l'intention est la motivation d'adopter un comportement.Les variables qui déterminent l'intention sont similaires à celles de la théorie du comportement planifié (Emin, 2003): les composantes cognitives et affectives de l'attitude, les facteurs sociaux s'apparentent au concept de la norme sociale mais c'est un construit plus large puisqu'il est composé par:

- « *Les croyances normatives, sont celles d'un individu concernant les chances qu'une personne significative pense qu'il devrait adopter ou non le comportement ;*

- *Les croyances en l'existence de rôles sociaux spécifiques désignent le degré auquel une personne perçoit qu'il est approprié de réaliser le comportement pour des individus occupant une position similaire à la sienne dans la structure sociale ;*

- *Les convictions personnelles (norme morale) mesurent le sentiment d'obligation personnelle quant à l'adoption du comportement. Ce facteur se réfère aux règles de conduite personnelle ou, en d'autres termes, aux principes moraux* » (Godin et al, 2004).

Nous remarquons à la suite de plusieurs auteurs dont notamment Emin (2003) que le modèle de Triandis (1980) est similaire à celui du comportement planifié d'Ajzen (1975). Néanmoins, Triandis (1980) introduit des variables complémentaires: il intègre les facteurs sociaux (dont la norme sociale), les sentiments envers le comportement (dimension affective de l'attitude) et les conséquences attendues du comportement (attitude cognitive).

Ainsi, à part l'intention, d'autres variables explicatives du comportement également ont été ajoutées telles que les conditions facilitantes (variable proche du contrôle perçu) et l'habitude (comportement attendu)

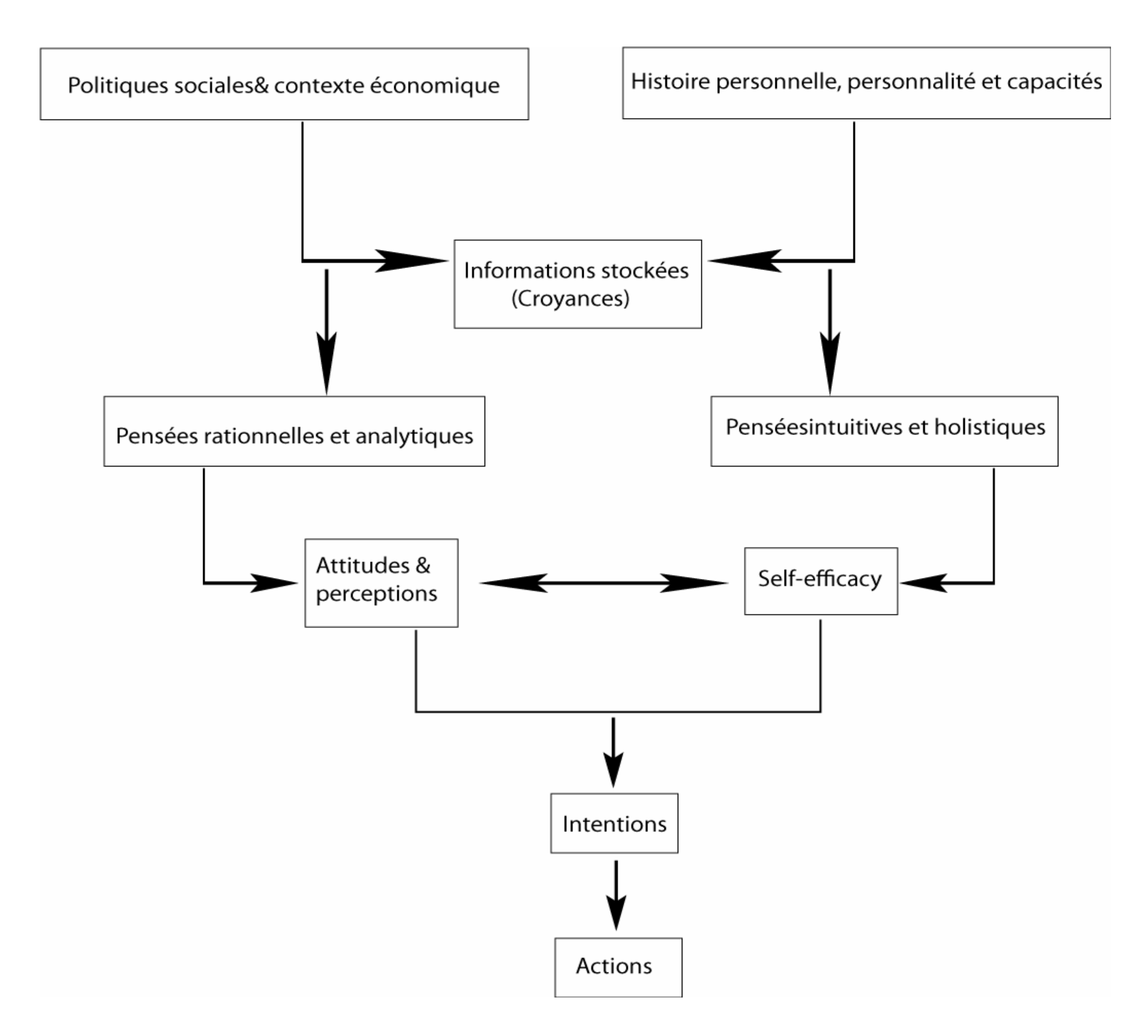
Si Emin (2003) s'est attachée à montrer la similitude entre le modèle de Triandis(1980) et celui d'Ajzen (1975), Vallois et al(1988) ont comparé l'efficacité du modèle de Fishbein et Ajzen (1975) et celui de Triandis(1980) dans la prédiction de l'intention et l'exercice du comportement. Le but principal de leur étude était dans un premier temps de prévoir l'intention de participer régulièrement à quelques activités physiques pendant le temps libre dans une période de 3 semaines et, dans un second temps, d'exercer ce comportement dans cette même période par un groupe de 166 personnes appartenant à une tranche d'âge de 22 à 65 ans. Le résultat montre que le modèle de Triandis (1980) est plus efficace que celui de Fishbein et Ajzen (1975) dans la prévision du comportement. Cependant, les résultats obtenus du modèle Triandis (1980) démontrent l'importance de l'habitude dans la prévision de l'exercice du comportement. De plus, le modèle de Triandis (1980) était plus efficace (supérieur) dans l'explication de l'intention comportementale que celui Fishbein et Ajzen (1980).

### 2-2 Modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozikis et Boyd (1994)

Le modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozikis et Boyd (1994) (figure 22) repose sur l'approche de Bird (1980). Les auteurs de ce modèle intègrent également la notion d'efficacité personnelle de la théorie sociocognitive de Bandura (1977). Le modèle de Bird (1988) est basé sur la théorie de la psychologie cognitive qui vise à prédire le comportement entrepreneurial de l'individu. Bird (1988) conçoit l'intention comme un état d'esprit qui guide et oriente le comportement. La combinaison des facteurs personnels (tels que les expériences entrepreneuriales antérieures, les traits de personnalité et les compétences de l'individu) et contextuels(les variables sociales, politiques et économiques, tels que les déplacements, les changements des marchés et les politiques gouvernementales)

prédisposent les individus à avoir l'intention de créer une entreprise. L'intention est structurée par deux dimensions cognitives : la pensée analytique rationnelle (telles que l'identification des opportunités, l'élaboration d'un plan d'affaire, la fixation des objectifs, etc.) et la pensée intuitive holistique (telles que la vision, l'intuition des ressources inexploitées, etc.) (Bird, 1988).

**Figure 22:** Modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozikis et Boyd 1994




Comme le montre la figure (22) ci-dessus, le modèle de Boyd et Vozikis (1994) constitue un enrichissement du modèle de Bird (1988). Ainsi, il se repose sur la théorie du comportement panifié d'Ajzen(1991) puisqu'il reprend la notion des attitudes et remplace la notion du contrôle perçu par le concept de sentiment d'efficacité (inspiré de la théorie sociocognitive de Bandura, 1977). Boyd et Vozikis (1994) considèrent que la notion de sentiment d'efficacité est un construit plus générique que le concept de contrôle perçu alors que ce dernier semble être adapté à des situations spécifiques (Emin, 2003; Bourguiba, 2007). De plus, le sentiment d'efficacité est une variable explicative importante qui détermine bien la force de l'intention entrepreneuriale et la probabilité que cette intention aboutira à une action (création d'entreprise par exemple) (Steffens, 2006).

**Ce modèle nous semble à la fois simple et « complet » : s'inscrivant dans une approche sociocognitive de l'intention, il intègre à la fois des facteurs personnels et des facteurs contextuels. Ainsi, il met en exergue l'importance des éléments cognitifs (la**

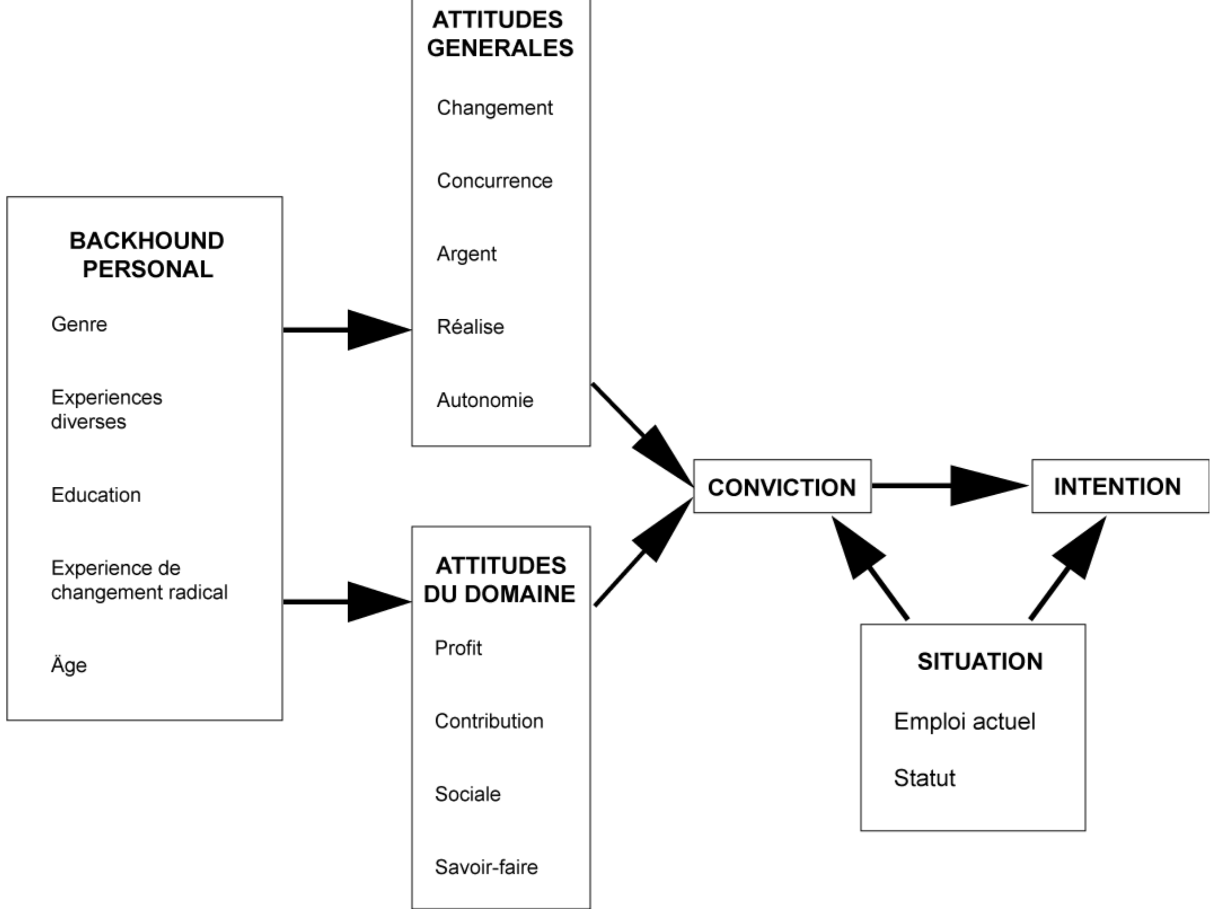
**pensée rationnelle et la pensée intuitive) qui influencent les attitudes et le sentiment d'efficacité durant la formation de l'intention entrepreneuriale**.

Toutefois, ce modèle ne prend pas en considération le rôle des facteurs situationnels dans le développement du processus sociocognitif (Bourguiba, 2007).

### 2-3 Modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale Davidson (1995)

Davidsson (1995) propose un modèle économico-psychologique (figure 23) qu'il présente ainsi : « *enchaînement de causalités* » ayant une influence plus ou moins directe sur l'intention entrepreneuriale (Verstraete et Bertrand, 2006).

**Figure 23:** Modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale Davidson (1995)




D'après ce modèle, la conviction est le déterminant principal de l'intention entrepreneuriale. En effet, la conviction personnelle est la croyance que l'entrepreneuriat est l'alternative de carrière la plus appropriée. Selon Boyd etVozikis (1994), Krueger et Brazael (1994) et Krueger et Carsrud (1993), ce concept s'apparente à celui du concept d'efficacité personnelle. Selon la figure (23), le contexte personnel influence des attitudes générales et des attitudes relatives au domaine. Les attitudes générales se réfèrent à des dispositions psychologiques générales (vis-à-vis de l'argent, du changement, de la compétition, etc.), alors que celles du domaine relèvent du rôle de l'entrepreneur dans la société. Les deux formes d'attitudes renforcent la conviction selon laquelle la carrière entrepreneuriale est l'alternative

la plus adéquate. La situation d'emploi dans laquelle se trouve la personne au moment de l'enquête peut affecter la procédure de formation des convictions et aussi des intentions.

Par ailleurs, le modèle de Davidson (1995) a été testé sur un échantillon aléatoire de 1313 Suédois appartenant à une tranche d'âge de 35 à 40 ans. Les résultats de l'analyse confirment en grande partie les relations proposées dans le modèle. Le pouvoir explicatif de la conviction est de 35% alors que celui des intentions est de 50%. De plus, la conviction se tient en tant que variable explicative primaire et cause déterminante des intentions d'entreprendre une affaire. C'est dans cette même veine que s'inscrit le modèle d'Autio, Keely, Klofstein (1997). C'est un modèle inspiré des travaux de Davidsson(1995), Shapero et Sokol (1982) et Ajzen (1987). Les auteurs ont intégré une nouvelle variable dans leur modèle à savoir l'image de l'entrepreneuriat et la récompense perçue pour une carrière entrepreneuriale ("image/payoff) (Tounès, 2003).
Ainsi, pour vérifier la solidiité de leur modèle, ils l'ont testé sur une population de 1956 étudiants en sciences techniques (finlandais, suédois, américains et asiatiques) dans une optique de comparaison internationale. Le résultat c'est que la conviction entrepreneuriale et les préférences de carrière des répondants (conviction and career preferences) sont les facteurs les plus importants dans la prédiction de l'intention entrepreneuriale. Ils sont influencés, entre autres, par l'image de l'entrepreneuriat. Cette image est influencée par un background personnel, l'entourage immédiat, le niveau d'éducation et les expériences de travail antérieures dans les petites entreprises. Cette image renvoie aux attitudes associées au comportement d'Ajzen (1991) et aux perceptions de désirabilité de Shapero et Sokol (1982).
De même, les préférences de la carrière entrepreneuriale et la conviction s'apparentent aux concepts de perceptions de faisabilité de Shapero et de Sokol (1982) et au concept du contrôle comportemental d'Ajzen(1991).

**Le modèle de Davidson semble être un modèle complet dans la mesure où il intègre des variables internes et des variables externes dans la prédiction de l'intention. Ainsi, il montre que la conviction et la situation sont les antécédents directs de l'intention. Néanmoins, ce modèle a été testé uniquement auprès d'une population estudiantine et de ce fait, il ne peut pas être généralisé sur tous les individus. En plus, il s'est contenté d'expliquer la formation de l'intention entrepreneuriale et n'explique pas comment se fait le passage effectif à l'acte.**

Bref, nous pouvons résumer tous ces modèles et théories, ainsi:

**Tableau16:** Synthèse des différentes théories et modèles mobilisés pour appréhender les composantes de l'esprit entrepreneurial

| **Modèle ou théorie** | **Auteur et année** | Question soulevée | Variables mobilisées | Variables ajoutées | Apport | Limites |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Théorie de l'action raisonnée | Fishbein et Ajzen (1975) | Comment peut-on prédire de façon adéquate les comportements ? | Attitude (avec ses trois dimensions) | | L'évaluation des conséquences a un effet direct sur l'attitude du sujet et donc sur son intention | -La valeur prédictive de ce modèle reste encore à prouver pour des comportements telle que la création d'entreprise (Emin, 2003) « *seules les conduites les plus simples sont sous le contrôle de la volonté* ».<br>-L'incomplétude du modèle à amener plusieurs auteurs à étudier les effets des variables complémentaires sur le modèle comme le comportement antérieur, les valeurs morales et le concept de soi (Charng, Piliavin, Callero, 1988 ; Sparks, Guthrie, 1998) |
| Modèle du comportement planifié | d'Ajzen (1987) | Comment l'intention prédit le comportement? | -L'attitude personnelle envers le comportement<br>-La norme sociale<br>-Le contrôle perçu | la perception du contrôle sur le comportement | L'intention est le déterminant immédiat du comportement<br>L'intention est prédéterminée par des variables cognitives et affectives (composantes principales de l'esprit entrepreneurial<br>Leur modèle peut être généralisé et utilisé dans toute situation là où le comportement est intentionnel car il ne se repose pas sur des variables externes comme déterminants immédiats du comportement | L'importance des facteurs externes (sociaux, économiques et culturelles dans la prédiction du comportement (Triandis,, 1977)<br>Des «*contraintes ou des obstacles, réels ou supposés, tant extérieurs qu'intérieurs, capables d'empêcher une personne de se comporter comme elle en avait eu l'intention*» (Hellriegel, Solcum, Woodman, 2001). |
| Modèle de l'événement entrepreneurial | **Shapero et Sokol (1982)** | Quels sont les facteurs explicatifs du choix d'une carrière entrepreneuriale ? | -Faisabilité<br>-Désirabilité<br>Déplacements positifs et négatifs<br>-Situations intermédiaires<br>-Propension à l'action | | Complémentarité des variables proposées (Bourguiba, 2008)<br>La désirabilité et la faisabilité ce sont deux variables explicatives du choix d'une carrière entrepreneuriale<br>La propension à l'action (attrait psychologique) est une variable modératrice de la faisabilité et désirabilité | La désirabilité et de la faisabilité peuvent changer selon les contextes, les populations et les situations (Kolveried, 1996; Krueger, Reilly et Carsrud, 2000 ; Bourguiba, 2008). |
| Théorie sociocognitive | Bandura (1977) | Qu'est ce qui détermine le comportement ? | Les conséquences attendues d'une situation<br>Les attentes de résultat<br>Les perceptions | Efficacité personnelle | L'efficacité personnelle semble importante à trois niveaux la détermination de l'intention, l'initiation à l'action et la persistance dans l'action (Bandura, 1977) | Cette théorie est un cadre théorique important surtout dans la prédiction de l'intention et moins dans le contrôle de l'action (Emin, 2003).<br>Négligence de mentionner l'importance de la dimension émotionnelle et affective dans la prédiction du comportement. |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | d'efficacité personnelle | | | |
| Théorie du comportement interpersonnel | Triandis, (1980) | Comment peut-on expliquer et prédire le comportement ? | Facteurs sociaux<br>Affect<br>Facteurs cognitifs<br>Habitude<br>Conditions facilitantes | Dimension cognitive<br>Dimension sociale<br>Conditions facilitantes | Ce modèle intègre à la fois des variables internes (cognitives et affectives) et externes (sociales) dans la prédiction du comportement.<br>L'intégration de la variable habitude, un comportement antérieur, souligne l'importance de prendre le passé de l'individu dans l'explication du comportement | |
| Modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale | Vozikis et Boyd (1994) | Quels sont les facteurs qui prédisposent l'individu à avoir l'intention de créer une entreprise ? | Pensé analytique rationnelle et pensée intuitive holistique<br>Attitudes, perception et efficacité personnelle<br>Croyance, contexte économique, politique et social<br>Personnalité, histoires personnelles et intelligence | | Ce modèle est à la fois simple et « complet » : s'inscrivant dans une approche sociocognitive de l'intention, il intègre à la fois des facteurs personnels et des facteurs contextuels. Ainsi, il met en exergue l'importance des éléments cognitifs (la pensée rationnelle et la pensée intuitive) qui influencent les attitudes et le sentiment d'efficacité durant la formation de l'intention entrepreneuriale.<br>L'intention est structurée par deux dimensions : la pensée analytique rationnelle et la pensée intuitive holistique. | Ce modèle ne prend pas en considération le rôle des facteurs situationnels dans le développement du processus sociocognitif<br>(Bourguiba, 2007) |
| **Modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale** | **Davidson (1995)** | Comment se forme l'intention ? | Entourage personnel<br>Attitudes générales<br>Attitudes du domaine<br>Situation<br>Conviction | La conviction | L'intention est expliquée par des variables internes et des variables externes.<br>Il établit la différence entre attitudes générales et attitudes relatives au domaine.<br>La conviction et la situation sont les antécédents directs de l'intention. | Ce modèle est testé uniquement auprès d'une population estudiantine et généralisé à tous types d'individus.<br>Ce modèle s'est contenté d'expliquer la formation de l'intention entrepreneuriale et n'explique pas comment se fait le passage effectif l'acte. |

Adapté d'Emin (2003) et Bourguiba (2007)

### 3/ L'intérêt de ces théories et modèles pour notre recherche

Ces modèles et ces théories constituent pour notre recherche un fondement théorique important. Ils nous ont aidés à mieux appréhender et à redéfinir les composantes de l'esprit entrepreneurial (l'attitude et le sentiment de compétence). En effet, l'**attitude** est la variable la plus importante dans la prédiction de l'intention entrepreneuriale. Elle est omniprésente dans tous les modèles:

- Elle est présente en tant que telle dans la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975), dans le modèle du comportement planifié d'Ajzen (1987) et dans le modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozikis et Boyd (1994);
- Elle est présentée de façon plus précise (attitudes générales et attitudes du domaine) dans le modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale Davidson (1995).
- Elle s'apparente à d'autres variables tels que la notion de désirabilité de Shapero et Sokol (1982) et les notions d'affect et des aspects cognitifs (dimension affective et cognitive de l'attitude) de Triandis (1980) (Emin, 2003).

Si nous appliquons les propos d'Ajzen (1991) à notre problématique nous pourrons dire que l'attitude entrepreneuriale représente un construit de l'esprit, « *elle reflète le choix d'une personne (en l'occurrence l'étudiant) à une orientation entrepreneuriale : elle reposerait sur ses valeurs professionnelles (caractéristiques professionnelles qu'il valorise) et sa vision de l'entrepreneuriat (les besoins qu'il juge satisfaits par l'action entrepreneuriale)* » (Emin, 2003).

Mais si Fishbein et Ajzen (1975) et à leur suite Ajzen (1987) reprennent seulement les composantes cognitives et conatives de la théorie tridimensionnelle (Rosenberg et Hovland (1960) de l'attitude, nous considérons l'attitude en tant que construit tridimensionnel (cognition, conation et affection). Ces trois composantes sont en « *consistance les unes des autres* »). En l'occurrence, en nous référant à Rosenberg et Hovland (1960), nous concevons l'intention en tant qu'évaluation conative de l'attitude. Elle permet de déterminer à partir de la cognition et de l'émotion de l'attitude les comportements à venir. Et donc nous la considérons en tant que composante (conative) de l'attitude. Ainsi, pour notre part, nous retenons à l'instar de Boissin, Chollet et Emin (2009), l'approche de Kolvereid (1996) qui consiste à considérer ce qu'Ajzen et Fishbein (1975) appellent une intention de choix (choice intention). L'intention fait alors référence au choix entre poursuivre une carrière entrepreneuriale et une carrière salariale.

Par ailleurs, **le sentiment d'auto-efficacité** ou le self efficacy est une variable explicative importante dans la prédiction de l'intention dans le modèle du contexte de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozokis et Boyd 1994 de Vozokis et Boyd 1994). Elle se rapproche du contrôle perçu d'Ajzen (1987) (Emin, 2003) et de la notion de faisabilité de Shapero et Sokol (1982). Néanmoins, self efficacy et contrôle perçu pour d'autres auteurs se référaient à deux concepts différents: ainsi, par exemple, pour Armitage et Conner (1999), ces deux concepts se distingueraient en ce que l'efficacité personnelle ferait référence à des ressources internes alors que le contrôle perçu concernerait plutôt le recours à des ressources externes (cité par Emin, 2004). Emin (2003, 2004) critique cette conceptualisation et la qualifie de stricte car elle exclut de la mesure des deux concepts les perceptions de facilité ou de difficulté de l'acte.

Boyd et Vozikis, (1994) considèrent que la notion de sentiment d'efficacité est un construit plus générique que le concept de contrôle perçu. Alors que ce dernier semble être adapté à des situations spécifiques (Emin, 2003 ; Bourguiba, 2007).

Pour notre part, **nous définissons le sentiment de compétence comme la croyance d'un étudiant dans sa possession des compétences nécessaires pour réussir le domaine entrepreneurial, ce qui stimule son intérêt pour ce domaine et influence son choix de carrière (De Noble et al, 1999).**

En outre, la norme sociale correspond à la perception de l'individu de la pression sociale, qui concerne ce que les personnes proches et la famille pensent de ce qu'il voudrait entreprendre (Ajzen, 1991, Tounès, 2003).

Dans la littérature, il n'y a pas un consensus en ce qui concerne l'effet de la norme sociale sur l'intention (Emin, 2004): dans la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1987), la norme sociale agit directement sur l'intention. Dans la modélisation de l'évènement entrepreneurial de Shapero et Sokol (1982), la norme sociale n'est qu'une des dimensions de la désirabilité. D'autant plus que d'autres auteurs tels que Cornner et Armitage (1998) considèrent que la norme sociale ne contribue que rarement à la prédiction de l'intention. Alors que pour d'autres la norme sociale a un impact significatif sur l'intention (Kolvereid, 1996 ; Linan, 2007).

Dans notre recherche nous retenons la définition d'Ajzen (1991) de la norme sociale: « *c'est le degré d'approbation ou désapprobation perçu par l'étudiant de la part des gens dont l'opinion lui importe* ». Nous déduisons à partir de cette définition que la norme sociale revêt un aspect évaluatif et donc nous pouvons l'inférer dans l'attitude. Appuyant cette même idée, Krueger et al (2000) ont suggéré l'incorporation de la norme sociale perçue dans l'attitude personnelle.

Après avoir emprunté ces modèles et théories pour améliorer notre compréhension des composantes de l'esprit entrepreneurial (attitude et sentiment d'efficacité), une question s'impose: comment peut-on les mesurer? La réponse à cette question fera l'objet de la troisième section.

## Section 3 Mesure des composantes de l'esprit entrepreneurial

Dans cette section, nous essayerons dans un premier temps de présenter la mesure de l'attitude entrepreneuriale. Dans un second temps, nous présenterons également celle de sentiment de compétence entrepreneurial.

### 1/ Mesure de l'attitude entrepreneuriale

Selon Hellriegel, Solcum et Woodman, (2001), il faut mesurer les attitudes afin de prédire le comportement qui en découle. Il s'est avéré que l'on obtenait de meilleures prévisions du comportement à partir du comportement si l'on respectait trois principes :

1/ Les attitudes générales annoncent surtout des comportements d'ordre général.

2/ Les attitudes spécifiques annoncent surtout des comportements spécifiques.

3/ Les attitudes sont apprises et peuvent changer avec le temps. De ce fait, « *moins il s'écoule de temps entre la mesure de l'attitude et la manifestation du comportement, et plus il y aura de cohérence entre l'attitude et le comportement* »Nous pouvons déduire que pour avoir une mesure efficace de l'attitude afin de prédire le comportement nous devons prendre en considération d'une part le type de l'attitude (générale ou spécifique) et d'autres part, le temps ou le moment de mesure de l'attitude. Par ailleurs, pour mesurer l'attitude de l'individu à l'égard du comportement entrepreneurial, Bachelet et al (2003) ont « *sélectionné huit attitudes qui leur permettaient de cerner globalement l'attitude des élèves ingénieurs face au comportement entrepreneurial. Pour chaque attitude, une série de questions présentent des situations précises sont posées grâce à la technique des Biodata (Mael 91), qui permet de poser des questions factuelles portant sur des faits réels, en mettant en jeu les opinions, les attitudes, et les valeurs dans une perspective historique* ». Les variables mesurant l'attitude peuvent être présentées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 17:** Les variables mesurant l'attitude

| **Les variables mesurant l'attitude** | **Références** | **Quelques situations évoquées dans le questionnaire** |
|---|---|---|
| L'autonomie | Craid 90, Cromie 87 | préfère être cadré lors d'un projet. |
| Le besoin d'accomplissement | McClelland 61, Koh 96 | Se fixer des challenges, travailler plus qu'il n'est demandé |
| Le dynamisme | Craid 90 | Activités associatives, extra scolaires |
| La prise de risque | Koh 96 | Aversion ou non au risque |
| La prise d'initiative | Cromie 00 | Initiatives en classe, au sein du groupe, dans le milieufamilial… |
| La responsabilité | McClelland 61 | Responsabilité dans une association, rôle de délégué… |
| L'innovation | Koh 96, Craid 91 | Favorable au changement, aux nouvelles méthodes de travail |
| Volonté détermination | Cromie 00 | Atteindre ses objectifs à tout prix |

Source: Bachelet et al (2003).

En outre, pour mesurer l'attitude entrepreneuriale, plusieurs auteurs (Toulouse, 1990; Crant, 1996; Gasse et D'Amours, 2000) préconisent d'utiliser l'attitude devant certaines dimensions de l'entrepreneuriat. L'attitude envers le destin; l'attitude envers l'indépendance; l'attitude envers le risque; l'attitude envers le travail; l'attitude envers le revenu; l'attitude envers l'innovation. Ces items seront mesurés selon une structure tridimensionnelle (cognitive, affective et conative).

**2/ Mesure de sentiment de compétence entrepreneurial**

Dans ce que suit, nous essayons de présenter les différentes méthodes et échelles de mesure de sentiment de compétence en entrepreneuriat tout en mettant l'accent sur l'échelle perceptuelle de compétence.
Il y a deux méthodes courantes pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. La première consiste à présenter au participant un exemple d'activité (exercice, problème, mise en situation, etc.) et lui indiquer différents niveaux de performance possible et lui demander avec quel degré de certitude, il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance (généralement sur une échelle de 10 points) (Lee et Bobko, 1994), l'opération peut être renouvelée pour différents types d'activités au sein d'un même domaine: par exemple l'arithmétique, géométrie et l'algèbre pour les mathématiques. La deuxième méthode pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle est de demander au participant dans quelle mesure il se sent capable d'apprendre par exemple une langue étrangère? Dans quelle mesure il se sent capable de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière? (How confident are you that you can ... ?) (Bandura, Barba-ranelli Caprara et Pastorelli, 1996; Zimmerman, Bandura et Martinez-Pons, 1992) ( cité par Galand et Vanlede, 2004).

Dans leurs travaux Scherbaum, Charash et Kern, (2007), ont présenté trois échelles de mesure de self efficacy:

- Echelle de sentiment d'efficacité générale de Scherer et al (1982): elle est considérée comme étant une des premières échelles de mesure de sentiment d'efficacité.

Cette mesure a été largement utilisée dans le domaine clinique, éducatif et organisationnel. Elle comprend des items pour évaluer le sentiment d'efficacité général et le sentiment d'efficacité social. Elle contient 17 items qui sont notés selon une échelle allant de totalement d'accord jusqu'au totalement en désaccord.

- Echelle de sentiment d'efficacité générale de Schwarzen et Jerusalem (1995): cette échelle a été à l'origine développée en Allemagne et a été par la suite traduite à 128 langues dont notamment l'anglais (Schwarzer et Jerusalem, 1995). Elle mesure les croyances de participant en sa capacité de traiter des tâches nouvelles et difficiles en même temps dans différents domaines. Elle contient 10 items pour évaluer le sentiment d'efficacité général (sur une échelle de 5points allant de « pas du tout d'accord »jusqu'au « tout à fait d'accord »).
- Echelle de sentiment d'efficacité générale de Chen et al. (2001): c'est l'échelle la plus récente. Elle mesure la croyance de participant en sa compétence à effectuer avec performance plusieurs tâches requises dans différentes situations. Elle contient 8 items pour mesurer le sentiment d'efficacité général (sur une échelle de 5 points allant de « pas du tout d'accord» jusqu'au « tout à fait d'accord »).

Dans le domaine entrepreneurial, Kickul et D'Intimo (2005), ont étudié deux travaux de Noble, Jung et Ehrlich (1999) et de Chen, Greene et Crick (1998) mesurant le self efficacy entrepreneurial et ils ont essayé de les comparer en examinant le degré de convergence et divergence entre ces deux instruments de mesures:

- Noble, Jung et Ehrlich (1999) ont identifié 6 dimensions théoriques de self efficacy entrepreneurial: management des compétences dans un contexte incertain et de risque; innovation; production et développement des compétences; management de compétences interpersonnelles et de networking; identification des opportunités; procuration et allocation des ressources critiques; développement et maintenance d'un environnement innovatif.
- Chen, Greene et Crick (1998) ont proposé et identifié les 5 facteurs suivants de mesure de self efficacy entrepreneurial: Marketing (objectifs en marketing); innovation (nouvelles créations et générations de nouvelles idées); management (réduire le risque et l'incertitude); prise de risque (prise de décision dans l'incertitude et dans le risque); contrôle financier (développement d'un système financier et du contrôle interne).

Kickul et D'Intimo (2005) ont montré que dans les travaux des deux groupes de chercheurs, les facteurs mesurant le self efficacy sont liés avec l'intention entrepreneuriale. Ainsi, ils ont essayé de mesurer le self efficacy entrepreneurial de 138 diplômés en ayant recours à une échelle de Cox, Mueller et Moss (2002) pour mesurer la perception des participants quant à leurs capacités à réaliser avec performance plusieurs fonctions instrumentales dans chaque étape de cycle de vie entrepreneurial.

De façon générale et suite aux travaux de (Bandura, 1997; Chen et al, 1998; Lucas et Cooper, 2005;Zhao, Seibert et Hills, 2005), nous pouvons dire que le self efficacy entrepreneurial est mesuré avec des items de compétences entrepreneuriales. Dans ce cadre, Bandura (1977) et Pajers (1996) stipulent que ces items peuvent varier selon le domaine de difficulté et de spécificité avec laquelle les participants sont interviewés.La méthode consiste à poser des questions aux participants quant à leur confiance et capacité à posséder ou à acquérir des compétences entrepreneuriales. Leurs réponses seront notées selon une échelle de 5 points allant du pas du tout confiant (ou incapable de) jusqu'au complètement confiant (ou capable de). C'est une « échelle perceptuelle de compétences entrepreneuriales » selon l'expression de Bandura (1977).

Toutefois, il convient de signaler les limites de l'usage de cette échelle perceptuelle de compétences en entrepreneuriat: les étudiants doivent connaître les tâches avant de pouvoir donner des réponses précises. De plus, ce n'est pas logique de leur poser des questions quant à leur confiance de lancer un projet or ils n'ont aucune expérience dans ce domaine. Alors, il serait préférable de mesurer de façon objective par des tests situationnels la possession de ces compétences (Lucas et Cooper, 2004). Or, pour Bandura (1982) cette échelle est une mesure perceptuelle de compétences des entrepreneurs et non pas une évaluation objective de leurs attributs psychologiques. Ainsi, il mentionne qu'il y a de bonnes raisons de croire que la représentation mentale que les gens se font de leurs compétences dépend en grande partie du fait qu'ils possèdent ces compétences. Spencer et Spencer(1993) reconnaissent également la validité de la mesure perceptuelle des compétences (cité par Lucas et Cooper, 2004).

**Cette mesure perceptuelle des compétences est la plus appropriée pour notre recherche car nous nous situons très en amont du processus entrepreneurial et plus précisément nous cherchons à déceler tout ce qui est en rapport avec les représentations mentales et les idées que font les entrepreneurs potentiels(en l'occurrence les étudiants). Et cette mesure, nous permettra de prendre connaissance s'ils peuvent posséder les diverses habiletés nécessaires pour entreprendre la carrière entrepreneuriale ainsi quelles sont les images qu'ils portent d'eux mêmes.**

**Conclusion du chapitre III**

Dans ce chapitre, nous avons cherché à délimiter conceptuellement l'esprit entrepreneurial. Alors, nous avons retenu les éléments suivants:

**L'esprit entrepreneurial est un processus mental: c'est l'ensemble d'attitudes, de sentiments de compétences favorables à une orientation entrepreneuriale.**

Ou de façon générale

**C'est un processus mental composé par des attitudes et des sentiments de compétence favorables à la création de valeur (économique, sociale et individuelle).**

Nous préférons bien parler du processus mental car le processus est caractérisé par le dynamisme. En effet, Fayolle (2004 c)[28], « *la notion de dynamique est très souvent contenue dans les définitions que l'on donne du processus. Il ne nous semble pas possible de faire une recherche sur le processus sans intégrer (conceptualiser et opérationnaliser) ou tenir compte de dimension cl* ». D'autant plus, l'esprit entrepreneurial (attitudes et sentiments de compétences) n'est pas statique: il peut être influencé par des facteurs extérieurs (famille, culture, éducation, milieu professionnel, religion, etc.).

L'attitude entrepreneuriale représente un construit de l'esprit, «*l'attitude reflète le choix d'une personne à une orientation entrepreneuriale: elle reposerait sur ses valeurs professionnelles (caractéristiques professionnelles qu'il valorise) et sa vision de l'entrepreneuriat (les besoins qu'il juge satisfaits par l'action entrepreneuriale)*» (Emin, 2003).

Nous pouvons mesurer l'attitude devant certaines dimensions de l'entrepreneuriat (Toulouse, 1990; Crant, 1996; Gasse et D'Amours, 2000): l'attitude envers le destin; l'attitude envers l'indépendance; l'attitude envers le risque; l'attitude envers le travail; l'attitude envers le revenu; l'attitude envers l'innovation. Ces items sont mesurés selon une structure tridimensionnelle (cognitive, affective et conative) (selon la théorie tridimensionnelle de l'attitude). Le self efficacy appelé aussi le sentiment d'auto efficacité **ou le sentiment de compétence constitue le jugement que la personne fait à propos de sa compétence à réaliser avec succès un travail ou une activité liée au domaine entrepreneurial. Cette croyance de pouvoir réussir dans ce domaine prédit le choix d'une carrière entrepreneuriale.**

Le sentiment de compétence peut être mesuré par une échelle perceptuelle de compétence.

[28] Fayolle (2004) propose deux approches qui peuvent être complémentaires pour intégrer cette dimension: la voie métaphorique (la métaphore de l'énergie, la métaphore empruntée à la mécanique des fluides, la métaphore vient de la thermodynamique et la métaphore embryogénèse) et la voie théorique (c'est une typologie de quatre théories proposée par Ven de Ven et Poole (1995): la théorie de cycle de vie, la théorie de dialectique, la théorie de téléologique et la théorie évolutionniste).

Dans les chapitres précédents, nous avons essayé d'apporter des éléments de réponses à plusieurs interrogations: De quoi nous parlons lorsque nous évoquons l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial? Quels sont les enjeux liés à leur développement?

Comment peut-on les insuffler? Les agents (ou facteurs) de socialisation peuvent-ils vraiment les stimuler? Dans le chapitre suivant nous essayerons de répondre à la question suivante: Comment l'université, en tant que facteur de socialisation, parvient-elle à les développer?

La réponse à cette question fera l'objet du quatrième chapitre.

# CHAPITRE IV:

# MUTATIONS DE L'UNIVERSITE: VERS UNE UNIVERSITE ENTREPRENEURIALE

## Introduction

Selon Kwiek (2001), la transformation de l'université semble inévitable à la fois pour les pays développés et ceux en voie de développement. «*Les forces régissant le changement étant globales par leur nature, sont similaires, bien que leur influence actuelle soit différente d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre*». En effet, cet auteur a distingué entre deux types de forces qui régissent la transformation de l'université: des *forces anciennes ou vieilles* (la pression gouvernementale et publique pour l'assurance de la qualité etc.) visent seulement le changement des politiques et des forces nouvelles (de nouveaux formes d'enseignement, pression des TIC, et de nouvelles exigences sociales de changement pour augmenter l'employabilité des jeunes, l'internalisation de l'enseignement, etc.) ont engendré de nouvelles manières d'envisager le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

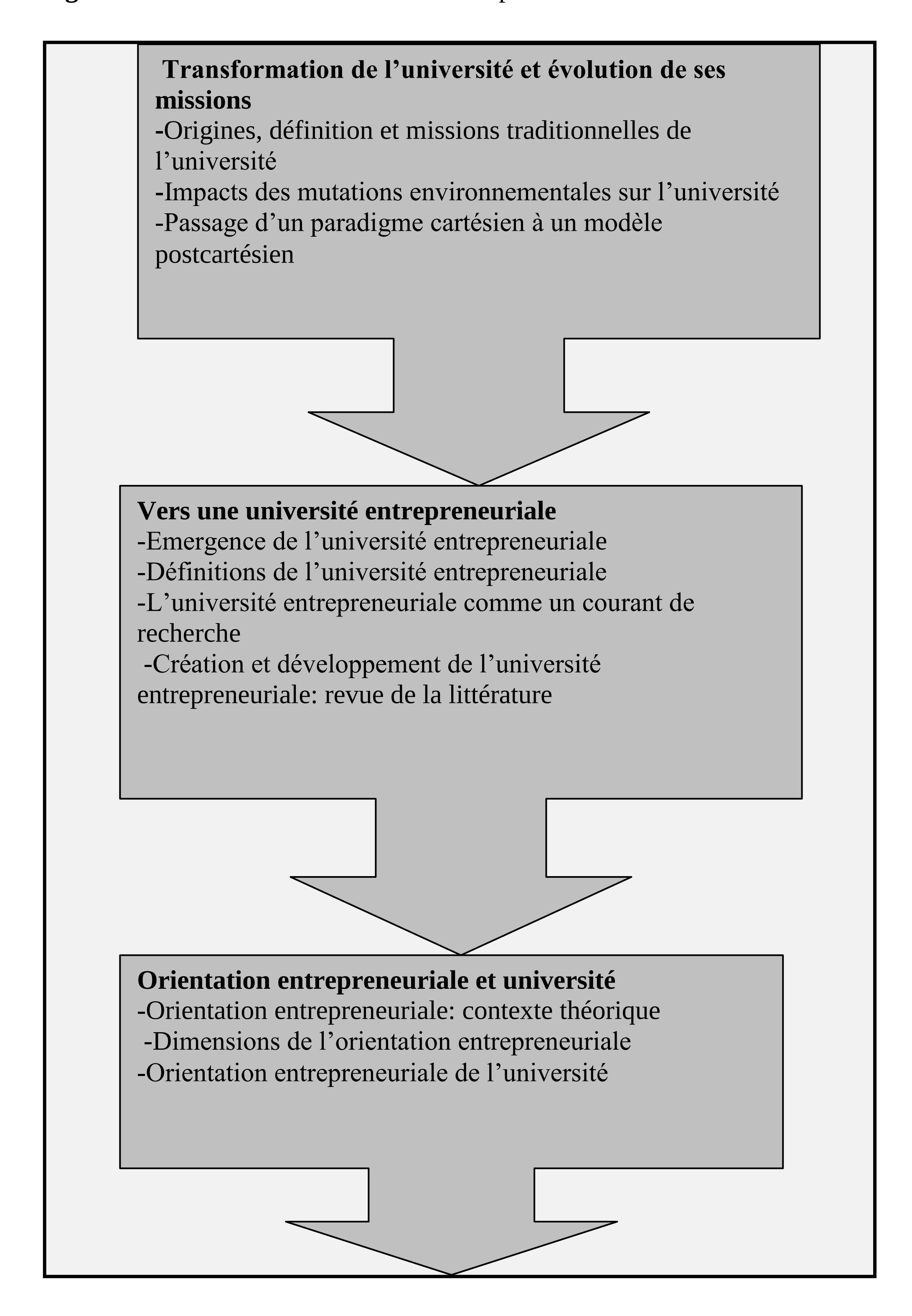
Dans notre recherche, nous mettrons l'accent sur le deuxième type de force à savoir les nouvelles forces et leurs influences sur le monde universitaire car les forces anciennes ont été largement et suffisamment traitées par la littérature (Slaughter et. Leslie, 1997; Kwiek, 2001) alors que les nouvelles sont d'une importance primordiale mais elles semblent toutefois sous-estimées. Et de ce fait, elles exigent un contexte plus large pour une analyse de recherche. Ces nouvelles forces ont présenté une révolution dans la manière d'envisager l'université: on exige à l'université de s'adapter aux nouveaux besoins de la société, de réagir plus vite aux changements du monde, d'être plus orientée vers le marché, vers la performance, d'être capable de former des entreprenants et de développer l'employabilité, d'être plus efficace, d'être responsable vis-à-vis de la société et d'entrer en compétition avec d'autres fournisseurs. Pour gagner ces challenges, l'université est amenée à évoluer vers une nouvelle étape à savoir l'université entrepreneuriale. Or, pour y parvenir à son but, elle doit adopter une orientation entrepreneuriale.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord et brièvement les origines de l'université ainsi que les différences et les similitudes entre l'université et l'enseignement supérieur. Ensuite, nous décrirons les missions traditionnelles de l'université. Puis, nous mettrons en exergue les effets induits par les mutations environnementales sur l'université (massification accrue, diversification accentuée, financement diversifié, importance de l'enseignement transnational, pressions des TIC, évaluation de la qualité et éducation tout au long de la vie). Avec ces nouvelles forces, plusieurs critiques ont été attribuées à l'université sur le plan interne et externe d'où la nécessité de passer d'une université traditionnelle vers une autre« nouvelle » et flexible qui peut non seulement s'adapter aux changements mais aussi elle est motrice de changements: c'est le *passage d'un paradigme cartésien à un modèle postcartésien*. (Gibbons, 1998, pp 5-7). Dans ce nouveau modèle, l'université est amenée à assumer parallèlement aux missions traditionnelles (enseignement et recherche) une autre mission centrée sur l'entrepreneuriat pour mieux s'inscrire dans le temps.

De surcroît, nous donnerons, dans un premier temps, un aperçu bref sur l'émergence de l'université entrepreneuriale, ainsi que ses différentes définitions. Dans un second temps, nous présenterons l'université entrepreneuriale en tant que courant de recherche de l'entrepreneuriat universitaire. Puis, nous ferons un survol sur la littérature portant sur la diversité des facteurs de création et de développement de l'université entrepreneuriale. Enfin, nous présenterons le contexte théorique de l'orientation entrepreneuriale, et nous définirons ses différentes dimensions (innovation, prise de risque, autonomie, proactivité et agressivité compétitive). Nous soulignerons que l'orientation entrepreneuriale de l'université est une voie importante qui peut conduire vers une université entrepreneuriale. Autrement dit, c'est un processus grâce auquel l'université instaure son autonomie, s'engage dans l'innovation, prend un certain risque, agit pro-activement et intensément afin de maintenir sa position concurrentielle et devenir par conséquent une université entrepreneuriale.

Le cheminement de ce chapitre est présenté dans la figure suivante:

**Figure 24**: Cheminement suivi dans le chapitre IV



## Section 1: Transformation de l'université et évolution de ses missions

*« Une université est un grand bateau qui ne vivre pas de bord facilement » (Domitien Debouzie, Lyon 1)*

Dans cette section, nous donnerons d'abord un aperçu sur les origines de l'université et nous préciserons la différence entre l'enseignement supérieur et l'université. Ainsi, nous présenterons brièvement ses missions traditionnelles. Ensuite, nous énumérerons les différentes pressions exercées sur les universités. Enfin, nous montrerons comment ces pressions ont accéléré le passage *d'un paradigme cartésien à un modèle postcartésien.*

### 1/ Origines, définition et missions traditionnelles de l'université

Avant d'approfondir l'évolution des missions de l'université, il nous apparaît nécessaire de présenter les origines de l'université ainsi que sa définition et ses missions traditionnelles.

#### 1-1 Origines de l'université :

Certains auteurs remontent jusqu'à Platon pour retrouver la première réflexion sur la formation supérieure. Ainsi, « *Platon la conçoit tout en aidant l'individu à approfondir ses connaissances donc à atteindre le bonheur intérieur contribue à construire une société idéale où règne l'harmonie* ». Il souligne donc, l'aspect utopique que revête la formation supérieure mettant notamment l'accent sur le caractère désintéressé de la science. Cette primauté de la science pure dont la théologie fut une science suprême est défendue par la suite entre autres par Aristote et Archimède et persiste au moyen âge (Harayama, 2000, p7). La science grecque recule au moyen âge pour que la science chrétienne prenne la relève. En fait, l'accès à cette science exige une formation de base en arts et en lettres. C'est dans ce contexte que s'est formé probablement en occident les premières universités définies comme associations rassemblant des maîtres et des étudiants (Harayama, 2000, p8).

Avec la réforme protestante au XVIe siècle, la finalité professionnelle exclue par les grecs anciens, a été inclue dans l'enseignement supérieur; dans ce cadre, « *des écoles professionnelles furent ainsi créées où se développa la science du calcul et fit paraître une filière parallèle à l'université orientée vers la pratique* » (Harayama, 2000, p8; Dragoljub, 1974). C'est dans ce siècle que toutes les formes d'enseignement supérieur qu'on connaît aujourd'hui furent réunies.

Au XVIIe siècle, l'idée de dominer la nature persista dans le milieu scientifique où on occulte une attention particulière « *à des expériences, des vérifications empiriques et des démonstrations mathématiques* » (Harayama, 2000, p8). La démarche scientifique d'aujourd'hui est largement inspirée de cette époque.

Après la théologie, la philosophie est devenue le centre de toutes les sciences ; elle vise à former l'esprit et le bon citoyen. Dans le domaine de la philosophie de la formation supérieure, deux noms connus ont marqué l'évolution du système universitaire après la seconde guerre mondiale, ce sont Ortega et Jaspers. Pour le premier, la principale mission de l'université est d'accroître le niveau de la culture générale des individus « *tout en privilégiant la qualité à la quantité d'information à transmettre et se prononce en faveur de l'interdisciplinarité* » (Harayama, 2000, p11).

D'autres auteurs font remonter la première trace de l'université à des origines non pas médiévales européennes mais plutôt à des origines brahmaniques: c'est en Inde que naquit la formation supérieure, où on assiste à l'exemple achevé «*d'une éducation fondée sur la philosophie et la religion mais en même temps sur l'étude des mathématiques, de l'histoire, de l'astronomie et même des lois de l'économie* » (Dragoljub, 1974, p8).

Dans ce qui suit, nous allons traiter la différence entre université et enseignement supérieur.

## 1-2 Université et enseignement supérieur

Dans notre recherche, nous utilisons le terme université comme synonyme d'enseignement supérieur[29]. C'est vrai qu'auparavant, l'idée d'université est insaisissable: elle renferme un aspect utopique : c'est une haute culture et un centre de recherche libre. «*Son propre rôle réside dans la constante recherche du vrai, le rejet du faux et l'éducation du discernement* » (Bienyamé, 1986). François Perroux lui assigne également *le monopole de l'intelligence pure et de la conscience transcendante ; il lui confère le devoir de juger souverainement du bien et du mal et de forger les consciences*. Et pour Bourgeault (2003), elle *est « le lieu privilégié de l'exercice de la liberté de penser et de « parler » – liberté de chercher, de professer ou d'enseigner, de discuter; lieu, par conséquent, du refus de tous les enfermements et de l'accueil de la diversité; lieu de la distance autorisée et de la critique des sociétés et de leurs aménagements; lieu de la contestation de l'ordre établi et de propositions alternatives* ».Toutefois, l'enseignement supérieur renferme un aspect utilitaire et matériel parce qu'il fournit des prestations utiles au bien être, donne à la société des cadres.

Par ailleurs**,** maintes dénominations ont été employées pour désigner ce deuxième secteur de l'enseignement supérieur: «enseignement supérieur de cycle court», «enseignement supérieur non universitaire », secteur «alternatif» de l'enseignement supérieur, «enseignement supérieur orienté vers la formation professionnelle», «enseignement supérieur professionnel», "nouveaux établissements d'enseignement supérieur" ou «secteur des collèges d'enseignement supérieur ».Toutefois, il n'a pas été possible «*de trouver un consensus autour d'une dénomination car pratiquement tous les termes utilisés désignaient explicitement ce secteur comme inférieur par rapport à son « grand frère », à savoir l'université, et les dénominations communes mettant en avant une identité spécifique ne pouvaient s'appliquer dans tous les cas* » **(**Teichler, 2002).

Mais, aujourd'hui, toute distinction entre université et enseignement supérieur n'est que d'ordre terminologique et n'est que vaine: les frontières entre les deux demeurent de plus en plus floues. Ils s'*enchevêtrent* dans les matières enseignées et s'interpénètrent dans les finalités visées (Bienyamé, 1986). Ainsi, ils remplissent presque les mêmes missions.

## 1-3 Missions traditionnelles de l'université

[29] *«Mais le lecteur comprendra combien la différence entre université et enseignement supérieur peut être importante, venant d'un pays connu pour son système parallèle de grandes écoles»* (Larédo, 2003).

Le point de départ de toute analyse concernant l'université est dans la définition de ses missions traditionnelles. En effet, l'université a pour objectif « *d'enseigner et d'apprendre en procurant aux jeunes et adultes les capacités, les connaissances et les compétences dont ils auront besoin pour prendre en main eux même leurs propres succès et leurs avenirs personnels* » (Rapport de la délégation canadienne, 1997). Cette mission découle incontestablement de la finalité de tout le réseau d'enseignement et du secteur éducatif en général. Dépassant ce cadre individuel, qualifié de limité voire de restreint, l'université s'ouvre aux exigences de la société et contribue au monde de travail par sa quête continue afin de trouver les moyens d'encourager et d'armer des personnes de diverses générations avec la compétence permettant d'accéder à un emploi, de changer d'orientation professionnelle et de satisfaire les besoins de marché d'emploi.

En outre, elle essaye de promouvoir, d'approfondir et d'innover des compétences par la recherche pour s'adapter efficacement aux besoins économiques, scientifiques et technologiques. Toutefois, elle aide à diffuser les cultures nationales et régionales dans un contexte de pluralité et de diversité culturelle et « *à préserver les valeurs sociales en assurant la formation des jeunes aux valeurs qui sont à la base d'une citoyenneté démocratique en offrant des points de vue critiques et objectifs destinés à faciliter le débat sur les opportunités stratégiques et le renforcement de perspectives humanistes* » (ONU, 1998).
Ces missions sont des activités d'ordre général. Nous pouvons mentionner à titre indicatif d'autres activités spécifiques qui relèvent aussi des fonctions de l'université telle que «*la création d'hybrides botaniques adaptés aux conditions pédagogiques d'un pays en voie de développement déterminé ou l'organisation de cours accélérés pour la formation d'instituteurs* » (Gareth, 1987).

Il est à préciser que le degré d'importance accordé à chaque mission varie d'un pays à l'autre. Dans des pays tels que les Etats Unis et l'Europe l'accent est mis sur la formation professionnelle de niveau supérieur et sur le développement des facultés intellectuelles générales. Dans ces mêmes pays, il y a une variation, c'est que les activités universitaires en Europe, se résument dans l'enseignement et la recherche alors que la formule correspondante universitaire Américaine comprend trois termes recherche, enseignement et service (Gareth, 1978). Ce dernier fournit une plus-value pour les deux premiers.
Alors que dans d'autres pays telle que l'Europe orientale, la tâche primordiale pour les individus d'enseignement supérieur est de former scientifiquement des spécialistes sociaux plus conscients de responsabilités et de devoirs sociaux qui les incombent dans la pratique de leurs professions respectives dans un souci de satisfaire le besoin de la collectivité (Bienyamé 1986).

Nous pouvons résumer les missions de l'université ainsi:

**Tableau 18:** Missions de l'université

| | D'ordre général | D'ordre spécifique |
|---|---|---|
| Missions de l'université | -Enseigner et apprendre<br>-Préparer au monde du travail<br>-Approfondir le savoir par la recherche<br>-Diffuser des cultures nationales et régionales.<br>-Préserver les valeurs sociales et humanistes. | Exemples :<br>Création d'*hybrides botaniques* adoptés aux conditions pédagogiques d'un pays en voie de développement.<br>L'organisation de cours accélérés pour la formation d'instituteurs. |

Les missions d'ordre général appelées aussi des **missions principales** sont centrées surtout sur l'enseignement et la recherche et les missions d'ordre spécifiques appelées

également des **missions périphériques** (Bienyamé 1986). Ces missions ne sont pas seulement variables selon les pays, mais elles varient également selon les époques: elles se transforment pour mieux s'inscrire dans le temps.

Alors, quels sont les effets induits par les mutations de l'environnement sur l'université en général et sur ses missions en particulier?

## 2/ Impacts des mutations environnementales sur l'université

Tilburg (2002), en se basant sur les travaux de plusieurs auteurs (Carnoy, 1999 ; Hallak, 1998 ; Riddell, 1996), a affirmé qu'il est possible d'évaluer l'effet de la mondialisation[30] sur l'éducation en fonction de l'influence que ce phénomène exerce sur le système éducatif.
En effet, les nouvelles forces engendrées par la mondialisation selon l'expression de Kwiek (2001) qui régissent la transformation de l'université sont à la fois d'ordre qualitatives et quantitatives dont nous citons: massification accrue, financement diversifié, précision des TIC, diversification accentuée, place grandissante de l'enseignement transnational, éducation permanente et importance de l'évaluation de la qualité.

### 2-1 Massification accentuée

«*L'aspect quantitatif est une donnée irréversible dans l'évolution de l'enseignement général et de l'enseignement supérieur en particulier* » (Kaufman, 2000). Si le nombre d'étudiants dans le passé a représenté une petite minorité dans tous les pays, aujourd'hui il a considérablement augmenté. Cela est confirmé par les statistiques (World statical out look on higher éducation UNESCO, octobre 1998): il y avait au niveau mondial 51 millions d'étudiants d'enseignement supérieur en 1980 qui passent à 82 millions à 1995.

Par ailleurs, la démocratisation de l'accès aux études supérieures, « l'allongement de durée d'études, le développement des formations complémentaires, un certain taux d'échec entraînant des réorientations de filières » (Kaufman, 2000) sont pour beaucoup dans la massification. En effet, « *le passage à un enseignement supérieur de masse s'opère lorsque la proportion de la classe d'âge 20-24 ans engagée dans l'enseignement supérieur arrive aux environs de 15% après avoir été longtemps restée au dessous de 10%* » (Vincensy, 1995) d'autant plus que, certains experts dont Duy Haug prévoient qu'on entre dans une phase de « post-massification ». Les Etats-Unis ont même atteint la phase d'université universelle.
Selon Gibbons (1998), tout cela a entraîné des changements dans le caractère et les aspirations des étudiants, les programmes d'enseignement, les modes d'administration, les relations étudiants/enseignants, les formes de financement et les relations entre les universités et les autres institutions de la société. Ainsi, Scott (1995), discutant l'effet de la massification sur le système universitaire, « *identifie un double impact: général d'abord qui touche au statut des universités comme institution de connaissance et spécifique, ensuite, sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage qui sont amenées à subir de profonds changements*» (cité par Frenay, 1998, p56).

Alors, ce processus de massification est donc générateur de diverses interrogations:

- Est-ce qu'il faut mettre des mesures restrictives à l'accès ?
- Comment et avec quel moyen peut-on satisfaire les demandes constamment croissantes dans l'enseignement supérieur tout en préservant la qualité?

[30] Nous avons traité dans le chapitre II section 1 les enjeux de la mondialisation.

- Quelles sont les conséquences de cette croissance quantitative des étudiants?
- Comment cette massification influencera-t-elle le système de financement de l'université?

## 2-2 Vers un financement diversifié

La constante croissance de la population estudiantine a accru la pression en matière de financement public consacré à l'enseignement supérieur dont le taux de progression est lent marqué par un freinage voire même en « état stationnaire ». Or, de façon générale, le financement de l'enseignement supérieur est assuré par des pouvoirs publics dans la majorité des pays. D'ailleurs, selon Varghese (2004), les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur sont couvertes à près de 80 % par les fonds publics dans les pays de l'OCDE et cette proportion est plus forte encore dans les pays en développement.

En outre, en raison des contraintes budgétaires, les états s'efforcent de restreindre les dépenses publiques « *tout en essayant d'assurer la prise en charge d'une fraction croissante de leur population économique non productive ainsi que, le financement des dépenses de santé et de production sociale* » (Harayama, 2000). Ils n'ont donc plus les moyens suffisants pour financer le système d'enseignement supérieur en masse.

De ce fait, l'université est amenée à tourner de plus en plus vers des sources de financement alternatives récurrentes non publiques fondées sur le jeu du marché (Varghese, 2004) afin d'assurer son fonctionnement et son développement.

Néanmoins, selon Gibbons (1998), ces changements dans les modes de financement auront *«des conséquences intellectuelles considérables et accentueront la séparation entre recherche et formation. Le ciblage des fonds affectés à la recherche imprimera probablement à celle-ci un caractère plus utilitaire, mais la diversification des sources de financement contribuera également à la diversité intellectuelle, qui fera peut-être contrepoids à d'autres tendances* ».

## 2-3 Pression des TIC

Selon Tilburg (2002), la technologie a quatre types d'application : dans les machines, dans l'information, dans l'organisation et dans les êtres humains. En anglais, ces applications sont respectivement désignées par les termes: « technoware », « infoware », « orgaware » et «humanware ». Par conséquent, la technologie a des applications dans l'université en tant qu'organisation. En effet, chaque nouveau média telles que les nouvelles technologies de l'information et de communication (et chaque technologie a été nouvelle en son heure) a suscité des applications (ou des projets d'applications) éducatives (Glikman, 1999).

Les TIC sont appliqués différemment dans l'université:

-Elles sont enseignées pour elles-mêmes;

-Elles sont des outils au service de l'enseignement et du formateur;

-Elles sont un support d'auto-formation.

Quelque soit le champ d'application des TIC, elles sont en train de «*transformer les architectures éducationnelles et pédagogiques dans le cadre de l'enseignement supérieur*» (Karber, 2001).

Dans ce cadre, Baccari (1998) pense que l'université doit veiller continuellement à sa transformation et à son évolution. Elle doit également tenir compte de nouvelles opportunités

et de nouveaux défis des TIC; sinon elle risque de rétrécir ou même de disparaître ou sera distancée dans la course à la globalisation et au développement technologique.

**2-4 Diversification accrue**

L'extension de l'enseignement supérieur et sa démocratisation se sont traduites par une diversification (Teichler 2002), cette dernière possède plusieurs facettes:

- « *Diversification de la population étudiante: en terme d'antécédents scolaires, d'origines sociales et des structures d'âge*» (Kaufman, 2000). En tant que groupe, les étudiants sont de plus en plus divers. Il y a différents types d'étudiants (qui suivent des cours du soir et des cours en dehors de la faculté), et chaque sous-groupe a ses propres attentes ainsi que ses motivations, compétences et perspectives de carrière sont d'une hétérogénéité accrue (Teichler, 2002; Bialecki, 2001).
- Diversification de l'offre d'enseignement: il y a une modification de programmes offerts pour l'enseignement supérieur avec une plus grande polyvalence, une plus grande variété et une diversité plus importante dans les filières d'enseignement des établissements des cursus proposés. En l'occurrence, Teichler (2002) a analysé la diversité des programmes d'enseignement supérieur selon deux axes: l'un vertical et l'autre horizontal: l'axe vertical correspond à certaines coordonnées de statut (qualité, réputation, réussite professionnelle des diplômés, par exemple) et l'axe horizontal se rapportant à des aspects structurels et de contenus (différences de profils tant d'un point de vue conceptuel qu'au niveau des programmes d'enseignement).
- Diversification des formes d'enseignement supérieur: l'université traditionnelle subit la concurrence de nouvelles formes d'enseignement telles que l'université transnationale ou franchisée et l'université virtuelle (Bialecki, 2001).

**2-5 Education tout au long de la vie**

La vitesse de changement fait que les acquis et les compétences deviennent de plus en plus rapidement périmés voire obsolètes. L'apprentissage tout au long de la vie n'est plus une option mais une nécessité. «*Le rythme et la constance du changement exigent le recyclage permanent, la formation continue, l'apprentissage, le désapprentissage, le réapprentissage et l'actualisation des compétences afin de maintenir à niveau des qualifications professionnelles*» (Webb, 1998).

Maillon crucial de la chaîne éducative, l'université doit jouer un rôle incontestable, en renforçant sa présence dans le domaine de l'éducation permanente et continue des adultes.
En effet, *« la durée de vie des équipements s'étend sur 30 à 40 ans. L'activité professionnelle d'un homme aujourd'hui devance l'usure. Des métiers naissent, croissent, déclinent et disparaissent à peine le temps d'une carrière. Des qualifications guettent les travailleurs et le recyclage permanent des spécialistes devient impérieux* » (Goguelin, 1994).

De ce fait, devant l'émergence d'une société de l'éducation, l'éducation permanente ainsi que la formation et le recyclage sont devenus des réalités qui sont aujourd'hui considérées comme allant de soi par des segments importants de la population. « *Ce désir de s'instruire rend la population active beaucoup plus à même de réagir aux changements technologiques rapides*» (Gibbons, 1998).

### 2-6 Place grandissante de l'enseignement transnational

L'enseignement transnational n'est pas un nouvel aspect de l'enseignement supérieur, mais l'ampleur de son développement global est sans précédant avec la demande globale, les possibilités accrues par les TIC, le contexte de société du savoir et de l'éducation permanente. Il existe des opinions divergentes sur la signification de l'éducation transnationale.

Nous avons conservé celle de l'UNESCO (2004) car elle semble être la plus simple:« *tout type de programme d'études universitaires ou des ensembles de cycle d'études ou de services d'éducation (y compris l'enseignement à distance) dans lesquels les apprenants sont situés dans un pays différent de celui où se trouve l'institution diplômant*».

Les programmes de l'enseignement transnational peuvent dépendre d'un système d'éducation d'un Etat différent de l'Etat où ils fonctionnent, ou peuvent fonctionner indépendamment de tout système national d'éducation. De ce fait, l'éducation transnationale est une nouvelle forme concurrente à l'enseignement traditionnel, elle est une réponse aux demandes d'accès auxquelles certains systèmes nationaux ne peuvent répondre. Elle se développe là où:

- L'offre de l'enseignement supérieur est faible.
- Le système de sélection est très restrictif.
- « *Les écarts sont remarquables entre le contenu des programmes et les attentes des étudiants et\ ou des employeurs.*
- *Les systèmes sont rigides: ils manquent de diversité des programmes et n'offrent aucunes possibilités de travail* » (déclaration de l'AIU, 2000).

Parmi les formes de l'enseignement transnational nous pouvons citer : le E-learning, l'enseignement franchisé et la mobilité physique (des étudiants et des enseignants).

#### 2-6-1 E-learning

Depuis une décennie, avec l'avènement d'Internet, il y a eu une extraordinaire production de recherches sur le thème E-learning (on- line delivery). D'ailleurs « *un intérêt concomitant s'est développé autour des différents thèmes ayant trait à l'enseignement en ligne avec pour conséquence une floraison de thèmes d'enseignement à distance, enseignement assisté par ordinateur … etc.* » (Valery, 2001). Cet état de fait «*conduit inéluctablement à une confusion conceptuelle préjudiciable à la compréhension du phénomène*» (Chabchoub, 1992).

Par ailleurs, il est important de clarifier ce phénomène et lui donner une définition plus précise avant de s'en approfondir. En effet, l'enseignement à distance est probablement le concept le plus ancien et le plus connu, *« il désignait un enseignement offert en non présentiel qui tentait de joindre un grand nombre de personnes dans le temps, dans l'espace et la démocratisation de savoir »* (Martel, 1999, p14). Alors que, «l'enseignement *en ligne va au delà de l'enseignement assisté par ordinateur car il emploie le potentiel de réseau et d'autres technologies digitales* » (Valery, 2001, p148). Autrement dit, le e-learning s'appuie sur un usage intensif des multimédias, Internet, messagerie électronique, vidéo conférence, visioconférence, etc.

#### 2-6-2 Enseignement Franchisé

Parallèlement à l'enseignement virtuel, nous assistons de plus en plus à l'émergence d'un enseignement basé sur une certaine délocalisation des universités : *« l'établissement des succursales d'universités étrangères dans un pays permet à des établissements privés d'enseignement supérieur d'organiser par le biais de franchise des formations débouchant sur des diplômes « labellisés » par des universités « mères »* (Kaufman, 2000). Cette forme d'enseignement transnational présente l'exemple achevé d'une éducation ouverte et libérée de toute entrave, elle est appelée à se développer avec l'éducation « long life learning ».Ce phénomène, très fréquent en Asie du sud-est, se développe de plus en plus en Europe. D'autant plus que « *les universités américaines et australiennes s'installent en Grèce et en Italie notamment où elles créent des campus franchisés et des modules de formation à distance* ». (Kaufman, 2000). En outre, les institutions d'enseignement supérieur sont à l'affût de la moindre occasion pour conclure des accords de franchise ; c'est un moyen de faire face à la crise de financement public.

### 2-6-3 Mobilité des professeurs et des étudiants

Plusieurs conventions et recommandations émanant des organismes internationaux tels que l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce) et l'OCDE, constituent un travail institutionnel concentré sur l'abolition et la réduction des obstacles qui entravent la libre circulation et l'échange des étudiants, des professeurs et des chercheurs.

#### 2-6-3-1 Mobilité des étudiants

De plus en plus, les étudiants partent se former hors de chez eux, on parle alors, d'études et de consommation de services pédagogiques à l'étranger. Cette internationalisation s'appréhende à travers quelques chiffres: « en 2000, 1,52 millions de personnes ont suivi des études à l'étranger dans un pays de l'OCDE soit 14% plus qu'en 1998» (Guimont, 2002).
Il est à signaler que les pays qui attirent le plus des étudiants étrangers sont USA, l'Angleterre, l'Allemagne, la France, le Canada, l'Australie et la Nouvelle Zélande.
«*Les étudiants asiatiques considérés désormais, comme clients solvables constituent 41% (dont 7%chinois) des étudiants étrangers. Cette demande asiatique provient surtout de: Corée, Inde, Singapour et Thaïlande. Alors que, les étudiants européens tiennent la 2ème place en représentant le tiers des étrangers* » (Guimont, 2002). Les études du troisième cycle attirent désormais le plus d'étudiants, ces derniers sont en augmentation rapide: cette augmentation est de15% les cinq dernières années (Guimont, 2002). Dans ces études, le MBA (Management Business Administration) constitue l'offre la plus dominante.

En outre, l'OMC note une concurrence de plus en plus vive entre les universités réceptrices des étudiants étrangers car l'argent dispensé par ces jeunes étudiants représente un revenu non négligeable pour elles. Pour cette raison, les universités rentrent dans le jeu concurrentiel: en fournissant des efforts en marketing pour attirer les clientèles:

- Offrir *« des opportunités à certains étudiants de travailler et gagner de l'argent pour les aider à supporter financièrement les études et les besoins quotidiens»* (Taylor, 2000).
-Diversifier l'offre de ses formations et créer des filières et des spécialités qui ne se trouvent pas ailleurs tels que (le management aéronautique, du vin, du sport … etc.).
-Former des alliances stratégiques pour atteindre une taille critique qui leur permet de dominer le marché mondial.

-Se mettre en «course aux labels » : elles fournissent des grands efforts dans l'amélioration continue de son classement international et elles adoptent notamment des démarches d'accréditation pour améliorer son image de marque et sa réputation.

**2-6-2-2 Mobilité des professeurs :**

La présence physique provient aussi de la mobilité professionnelle: enseignants qui assurent des cours à l'étranger. En effet, le recrutement international devient un élément stratégique et un enjeu fondamental pour l'avenir des professeurs et des universités. Il permet aux universités d'internationaliser leur enseignement, d'améliorer leurs images de marque, de faire face à une concurrence acharnée et de trouver des compétences difficilement disponibles localement, de valoriser en enrichissant le réseau universitaire de l'établissement et assurer des cours à l'étranger procure également des avantages pour les professeurs. En contre partie, cette expatriation permet aux professeurs de trouver des opportunités de salaires élevés et de trouver surtout un terreau propice pour l'élaboration de leur travail de recherche (équipements locaux, laboratoires modernes... etc.).

Avec la massification, la diversification et l'internationalisation de l'enseignement supérieur une question devient impérative: comment peut-on préserver la qualité?

**2-7 Evaluation de la qualité**

L'université présente un facteur de croissance déterminant dans la compétition internationale, avec l'innovation scientifique et l'exportation de « services éducatifs ». Le rôle de la démarche qualité est donc essentiel dans la construction d'un marché de la formation supérieure (Garcia 2008).

Dans un ouvrage qu'il publie sur l'Université Schwartz (1983), il donne sa vision de la qualité de l'enseignement supérieur qu'il définit comme « *le produit d'un ensemble de conditions : qualité académique des étudiants, intensité de leur investissement scolaire, qualité scientifique et pédagogique des enseignants-chercheurs et financements alloués par l'État* » (cité par Garcia 2008). Alors, le besoin est de plus en plus pressant pour garantir un niveau d'exigence minimal des diplômes ou d'une formation d'enseignement supérieur et l'impérieuse nécessité de se positionner par rapport aux autres institutions d'enseignement tertiaire renforce le besoin de la garantie de la qualité et intensifie les efforts d'évaluation (Damme, 2002).

Alors, les Etats ont élaboré des mécanismes et des agences de plus en plus sophistiquées d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur soit indépendants soit rattachés aux pouvoirs publics. Et ils ont instauré de nouvelles formes institutionnelles visant à coordonner les pratiques d'évaluation de l'enseignement supérieur à l'intérieur des systèmes nationaux et internationaux d'assurance de qualité. D'ailleurs, on parle de plus en plus de «*certification d'assurance, qualité, accréditation des établissements et des programmes, certification des agences d'accréditation, tests, mesure des compétences, classement international des publications scientifiques, indicateurs de qualité des enseignements supérieurs nationaux, etc. Les opérateurs sont très variés : agences publiques, parapubliques et privées infra-, supra- ou transnationales, administrations, associations professionnelles, firmes de l'industrie de l'enseignement* » (Vinokur, 2006).

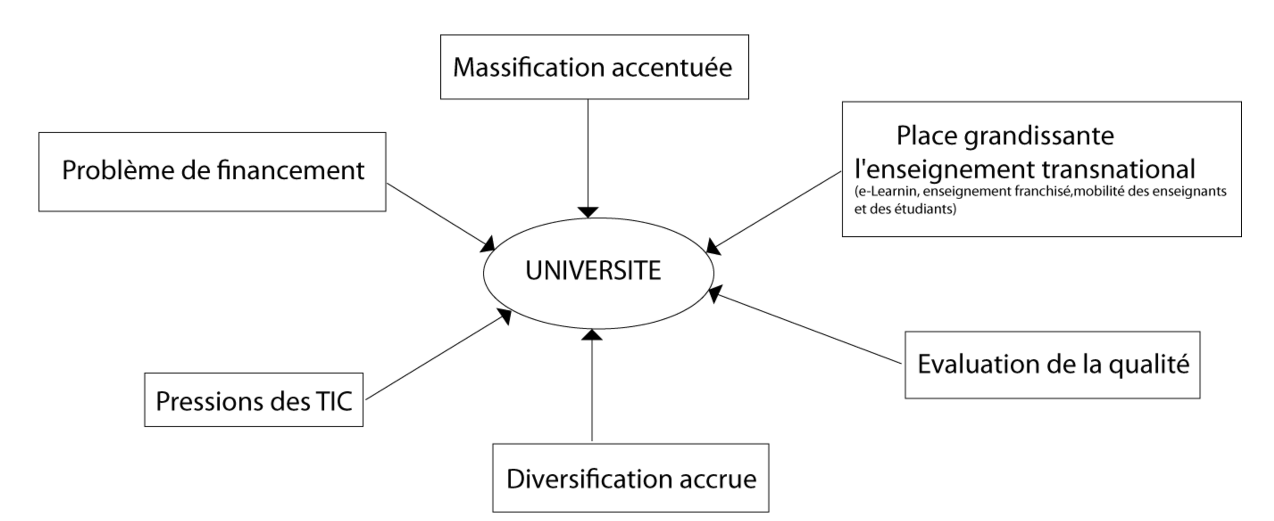
La multiplication des pratiques d'évaluation de l'activité universitaire se traduit aujourd'hui également par «*l'émergence d'un véritable champ d'expertise avec ses outils*

*spécifiques, son lexique, ses publications, ses colloques nationaux et ses conférences internationales* » (Kaufman, 2000). Dans cette perspective, Vinokur (2006) a identifié deux types de marchés de mesure de la qualité de l'enseignement supérieur: celui de "l'accréditation", qui labellise des seuils de qualité des processus de production, et celui de la "notation", qui hiérarchise les performances des établissements.

Mais qui est *«le juge de la qualité de l'université ? L'expert (le professionnel) ou le profane universitaire* » Garcia (2008). Autrement dit, est-ce que la mesure de la qualité de système universitaire doit être réalisée par des professionnels moyennant des indicateurs pertinents d'évaluation ou par les universitaires eux-mêmes par ce qu'ils sont censés mieux connaître le système ? Et « *l'efficacité de ce dernier dépend fortement de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent faire, ainsi que des informations qu'ils fournissent ou qu'ils s'approprient…*» (Gadrey 1996, p287).

Ces nouvelles forces qui agitent sans cesse l'université (voir figure 25) accélèrent son passage *d'un paradigme cartésien à un modèle postcartésien***.**

**Figure 25:** Les diverses pressions sur l'université




### 3/ Passage d'un *paradigme cartésien à un modèle postcartésien*

Avec les nouvelles donnes environnementales, plusieurs critiques ont été attribuées à l'université sur le plan interne et externe d'où la nécessité de passer d'une université traditionnelle vers une autre « nouvelle » flexible qui peut non seulement s'adapter aux changements mais aussi elle est motrice de changements.

#### 3-1 Critique du mode d'enseignement traditionnel et la nécessité de le changer

Des critiques sérieuses ont été adressées à l'université parce que, malgré les nombreuses évolutions, elle continue dans l'ensemble à observer certaines règles apparemment immuables et périmées et des méthodes désuètes et obsolètes qui ont répondu jadis à des nécessités objectives du programme des connaissances mais, sont aujourd'hui mises en cause par ce même progrès. En effet, l'université est qualifiée de conservatrice puisqu'elle se base sur de vieux dogmes qui « *reflètent également, l'héritage des métropoles d'autrefois et d'autres hégémonies extérieures que ces formes répondent ou non aux besoins actuels des nations qui en gardent l'empreinte […] Il est donc, difficile de faire sortir de ce qu'un biologiste appelle l'inertie phylogénétique* (Dragoljub, 1974).

D'autant plus, qu'à l'heure des technologies de pointe et des mutations informationnelles, elle reste orale, lente et peu efficace: elle relève donc « *d'un anachronisme désespérant puisqu'il s'ancre dans un système voué à disparaître* » (Dragoljub ,1974) au lieu de s'adapter et se tourner vers les besoins changeants de la nouvelle société. On lui reproche aussi son inefficacité à la fois interne et externe.

### 3-1-1 Critiques de l'université sur le plan interne

Les institutions d'enseignement supérieur sont caractérisées par une stricte hiérarchie ainsi par un processus décisionnel potentiellement alourdi d'intérêts conflictuels et pour cette raison *« il est difficile d'entreprendre une réforme radicale de la structure organisationnelle obsolète basée sur les facultés et la manière traditionnelle d'enseignement basée sur les disciplines »* (Jalowicek, 2001). Outre son inefficacité organisationnelle et structurelle, son sous financement chronique dû essentiellement à des contraintes et des restrictions budgétaires étatiques le soumet encore à la critique puisque l'enseignement supérieur est inapte à fournir les infrastructures (bâtiments, laboratoires nouveaux, matériels informatiques, outils multimédias…) nécessaires. Alors, cette insuffisance en matière de financement déclenche une détérioration des conditions estudiantines, accroissement du taux de redoublements et génère des échecs.

De plus, l'université n'a même pas réussi à satisfaire ses acteurs principaux à savoir les étudiants. Ces derniers contestent *farouchement* l'université: elle les ennuie et les sépare de la réalité: c'est un vrai obstacle à leurs contacts sociaux et l'une des protestations fondamentales de l'étudiant c'est qu'on ne le traite pas « *comme un individu et qu'on lui offre une « pâture indifférenciée » alors qu'il voudrait un « enseignement personnalisé »* (Dragoljub ,1974).

### 3-1-2 Critiques de l'université sur le plan externe

L'université est inefficace puisqu'elle « *trahit* » sa mission sociale; cela se manifeste dans son inadéquation aux besoins de la société moderne en perpétuel changement. D'ailleurs, loin de préparer les jeunes à résoudre les problèmes que la société affronte demain au contraire, les universités les ont en réalité habitués et encouragés à leur tourner le dos (Harayama, 2000).

En outre, le marché de l'emploi *« blâme »* sévèrement l'enseignement tertiaire traditionnel parce qu'il ne satisfait pas ses demandes en cadres qualifiés : soit il fournit des cadres sous-qualifiés, ou qui ne sont pas « employables » c'est-à-dire ne sont pas « opérationnels et solubles dans la sphère productive » (Triki, 2002) tout de suite.

Sa structure centralisée et bureaucratique le rend donc archaïque et rigide « *ne peut ni s'adapter ni prévoir les demandes de l'environnement externe* » (Hitt, 1999).

Alors, selon Gibbons (1998, pp 5-7) similairement à la transition du modèle fordien à celui de post fordien dans l'économie, l'enseignement tertiaire s'il veut répondre aux nécessités

contemporaines doit abandonner le vieux paradigme cartésien et avancer vers le nouveau modèle postcartésien.

### 3-2 Le nouveau modèle de l'université

Dans ce modèle *postcartésien* selon l'expression de (Gibbons, 1998), l'université essaye de concilier entre « *la toge et l'ordinateur* ». Autrement dit, entre ses missions traditionnelles et celles nouvelles. D'autant plus, elle n'est pas seulement un outil de changement et d'adaptation aux mutations de l'environnement, elle est également une motrice de changement.

#### 3-2-1 Vers une mission tripartite

Dans ce nouveau contexte, les universités assument de plus en plus des fonctions toujours plus variées et multiples. Cependant, selon Tilburg (2002) trois fonctions de l'éducation (y compris de l'enseignement supérieur) reviennent plus souvent dans la documentation sont les suivantes: la mise en valeur des ressources humaines, le stock de capital humain et la diffusion du savoir ou le transfert de technologie. Ces fonctions sont décrites par cet auteur ainsi:

**a) La mise en valeur des ressources humaines** dont on peut identifier au moins trois optiques dans l'utilisation de l'éducation, chacune ayant un objectif différent (Rao, 1996).

« *Ces points de vue ne sont pas en contradiction, mais s'inscrivent plutôt dans un continuum et favorisent à des degrés divers le développement* ». La première optique est centrée sur le potentiel humain et souligne qu'il importe d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences à l'appui du développement socio-économique. La deuxième est l'optique socio-psychologique, qui insiste en plus sur l'importance de la motivation, des attitudes, des valeurs et de la morale afin de renforcer l'efficacité des efforts de développement. Enfin, l'optique axée sur la lutte contre la pauvreté vise à mettre l'éducation au service de cet objectif.

**b) Le stock de capital humain**: cette fonction est relative à l'idée répandue que tout investissement dans l'éducation était un investissement dans le « capital humain ». Et à partir de cet investissement, on constitue un *stock* de capital humain. Ce dernier permet à son tour d'accroître la productivité de la main-d'œuvre, améliorer l'équité, favoriser l'innovation technologique, et produire un taux de rendement beaucoup plus élevé que celui du capital physique. Conséquemment cela permettra de favoriser le développement et la modernisation de la société dans son ensemble.

**c) La diffusion du savoir ou le transfert de technologie**: l'éducation, c'est non seulement adopter les connaissances et les utiliser mais c'est aussi investir dans la capacité d'adaptation, en enseignant comment accéder au savoir du monde et comment l'utiliser. Les investissements dans l'éducation doivent être modulés en fonction du niveau de progrès technologique

De même, Newby (2003) a énuméré les principaux rôles des établissements d'enseignement supérieur au cours du XXIe siècle:

- L'apprentissage tout au long de la vie.
- La création d'une société apprenante.
- Le développement économique régional.

- La recherche fondamentale et l'érudition.
- L'innovation technologique.
- La cohésion sociale.
- La responsabilité vis-à-vis du public.

Ainsi dans une veine similaire, Gibbons (1998) a présenté les principales activités de l'université de recherche au XXIe siècle dans la matrice suivante:

**Figure 26:** Matrice des principales activités institutionnelles de l'université de recherche au XXIe siècle

| Principales missions de savoir | Recherche fondamentale | Recherche clinique appliquée | Recherche en collaboration | Interactions et consultations d'experts | Diplômes de 1er et 2e cycle | Diplômes professionnels | Éducation permanente | Moyens d'information, bibliothèques publiques, groupes d'amis de l'université | Services directs |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Découverte de nouvelles connaissances | X | | X | X | | | | | X |
| Développement du savoir | | X | X | X | | | X | X | X |
| Collecte, classement et conservation du savoir | | X | X | X | | | X | X | X |
| Application et mise à l'essai des connaissances | | X | X | X | X | X | X | | X |
| Transmission et diffusion du savoir | | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dialogue et interaction avec les parties prenantes dans le domaine du savoir | X | X | X | X | X | X | X | X | X |

**Source:** Mary Lindenstein Walshok, 1995 p. 156 (cite par Gibbons 1998).

La matrice ci-dessus, souligne de façon éloquente la pluralité des missions de l'université *au XXIe siècle:* d'ailleurs, parallèlement aux missions traditionnelles de l'université, de nouvelles missions centrées sur l'entrepreneuriat s'ajoutent (transfert technologique, innovation, développement économique, dialogue et interaction avec les parties prenantes dans le domaine du savoir, recherche en collaboration, interaction avec les experts etc.).

Confirmant cette même idée, Ben Dhia (2007, pp 44) pense « *qu'ainsi et aux deux réguliers de l'université (enseignement et recherche) s'est invité avec force un 3ème matérialisé par l'entrepreneuriat (third stream)* ». Ainsi, selon cet auteur, l'université devrait « *œuvrer à la création d'un monde différent avec une place pour chaque compétence, elle devrait débrouiller le potentiel de créativité en chacun, par le dosage idoine entre Enseignement, Education, Initiative, Entrepreneuriat, Employabilité* ». Dans cette même veine, Fayolle (1999) stipule que « *le développement des attitudes et des intentions entrepreneuriales devrait être perçu comme un objectif essentiel pour les institutions publiques et privées de l'enseignement supérieur* ».

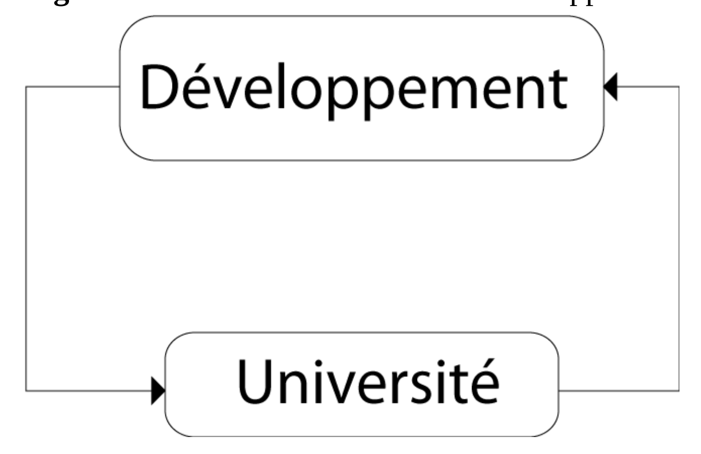
Par ailleurs, un article récent réalisé par Nicoleta Grigore, Candidatu et Constanţa Blideanu (2009) met en lumière les nouvelles missions de l'université dans un contexte caractérisé par de nouvelles exigences et par l'économie de savoir: « *the importance of*

*academic research in the context of new requirements of the knowledge economy. The strategic mission of universities should focus on defining the elements of "a culture of research": the accumulation of knowledge, the renewal of learning methods, the enlargement of research capacity, the growth in revenues resulting from research activities, the strengthening of the links between institutions that develop research in order to meet the challenges arising from the responsibilities to the society and from pointing out the international status of the university".* Ainsi, Sewell et Dacre Pool, (2010) soulignent qu'aujourd'hui l'employabilité, l'entreprise et l'entrepreneuriat devront être placés dans les priorités de l'agenda de l'université. Alors ces auteurs soulignent bien l'importance de considérer l'entrepreneuriat une troisième mission de l'université.

### 3-2-2 Université et développement en interaction

Tilburg (2002) a posé la question suivante: est-ce que l'enseignement supérieur est l'artisan des changements sociaux, économiques et culturels, ou s'adapte-t-il aux exigences nationales et mondiales? Pour répondre à cette question, il a démontré que l'enseignement supérieur et le développement interagissent différemment (voir figure 27) selon le niveau considéré, à savoir individuel, national ou mondial. A notre sens, nous pensons que la réponse à cette question a été formulée aussi par Clark (2001, p. 9), c'est que *« les universités réagissent aux nombreuses forces qui s'exercent sur elles et, à leur tour, elles façonnent ces forces*.

**Figure 27:** interaction université et développement




#### 3-2-2-1 Université motrice de développement

Les universités jouent un rôle fondamental dans l'économie car elles constituent un puissant moteur d'innovation et du changement économique (Kuklinski, 2001; Kitagawa, 2004; Batterbury et Hill, 2004). Elles contribuent à l'instruction, au développement des compétences, à la création d'emplois, aux recettes et aux dépenses des étudiants (Batterbury et Hill, 2004). Mais surtout elles constituent le socle du développement des connaissances indispensables à l'économie du savoir Kitagawa (2004).

Confirmant cette même idée Batterbury et Hill (2004), en se basant sur les travaux de Hill et Webb (2001), ont stipulé que « *si l'économie du savoir se définit comme une économie qui dégage de la valeur ajoutée par l'exploitation d'idées et d'informations, alors l'influence de l'enseignement supérieur sur le développement économique actuel est évidente.*
*Elle se traduit par la création, le modelage et l'application des connaissances, en particulier à travers la recherche et le développement, par le nombre croissant de personnes hautement qualifiées, ainsi que par la diffusion du savoir grâce à des réseaux innovants* ». D'autant plus,

selon la Banque mondiale (Institut de la Banque mondiale, 2001), l'enseignement présente un des quatre facteurs déterminants au développement de l'économie du savoir :

● «*Un régime économique encourageant la création et l'utilisation efficace des connaissances;*

● *Un système d'enseignement et de formation fournissant des individus formés et compétents, capables de créer et d'utiliser des connaissances ;*

● *Un système d'innovation composé de réseaux d'entreprises, centres de recherche, universités et autres organisations capables d'adapter les connaissances mondiales aux possibilités et aux besoins locaux ;*

● *Un système d'information dynamique permettant un partage efficace des données*».

En outre, plusieurs études (Kitagawa, 2004; Garcia 2008) ont évalué l'intérêt économique de l'enseignement supérieur en tant que facteur de croissance déterminant dans la compétition internationale, avec l'innovation scientifique et l'exportation de « services éducatifs ». Ainsi, il joue un rôle crucial dans le développement régional, le redressement économique, la croissance de zones consacrées aux technologies de pointe à travers la production de connaissances, la formation de main d'œuvre, la création d'entreprises par essaimage, etc. (Barclays, 2002; Kitagawa, 2004).

Alors, vu les avantages innombrables qu'elle génère, l'université n'est pas une « *perte sèche des ressources*». D'ailleurs, une analyse complète des ressources (Hill *et al.*, 1999 ; Hill, 2004) a montré que son coût net se révèle bien moins élevé que l'idée que s'en font les dirigeants, et qu'il convient de considérer l'université davantage comme un investissement à long terme (Batterbury et Hill, 2004).

**3-2-2-2 L'université s'adapte aux changements**

Confrontée aux changements environnementaux et à l'apparition de nouvelles exigences, Gibb (1998) a évoqué la notion de l'université en tant que « processus évolutif » pour souligner que l'adaptation aux besoins est un concept non pas statique mais fonctionnel, qui est censé s'adapter à un environnement techno-économique particulier, mais changeant.
En effet, l'université « *doit envisager sa propre mutation, son changement à la lumière des évolutions actuelles et intégrer les mutations scientifiques qui s'opèrent rapidement dans le monde afin d'éviter les décalages, la marginalisation et d'être capable d'affronter les défis multidimensionnels qui la guettent* ». C'est par la modernisation de ses méthodes pédagogiques et par le développent de l'esprit créatif et inventif qu'elle préparera des diplômés capables de s'insérer facilement dans le monde du travail. Il ne s'agit plus de transmettre des connaissances mais d'apprendre aux étudiants à apprendre par un effort personnel de développer chez eux l'esprit d'initiative et l'esprit entrepreneurial pour qu'ils soient à même de résoudre les problématiques qui se posent dans leurs pays en particulier. Il consiste aussi à rendre les jeunes capables de gérer leurs intelligences pour qu'ils ne soient pas de simples demandeurs d'emploi mais des créateurs d'emploi et de véritables agents de développement (Baccari, 1998; Ben Dhia, 2007).

Dans cette même perspective, Kuklinski(2001) a cité trois types de changement que l'université devrait effectuer:

- **«*Le premier changement*** *est lié à la nécessité d'améliorer l'efficacité de l'université à la fois en tant qu'entreprise commerciale. L'université en tant qu'institution*

*produisant de la recherche et l'enseignement devra faire face à une forte concurrence dans l'avenir. Ce défi de la compétitivité devra être identifié et traité avec succès.*

- ***Le deuxième changement** concerne l'organisation interne de l'université en tant qu'association des disciplines du XIXe siècle. Les universités ont pris trop de temps à développer et appliquer les approches transdisciplinaires, comme le souligne d'une manière très éloquente Michael Gibbons, et al (1994).*
- ***Le troisième changement** se rapporte à la reconnaissance du nouveau pouvoir tiré par l'université des nouveaux types d'interaction avec les communautés locales* ».

Ainsi, dans une veine similaire, Etzkowitz (1983) a évoqué la notion d'université entrepreneuriale pour souligner le rôle crucial de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat.Mais qu'est-ce que nous entendons précisément par le concept université entrepreneuriale ?

## Section 2 : Vers une université entrepreneuriale

*« Universities ought to become much more proactive, even entrepreneurial. If they do not, they will put them at considerable risk during the first decades of the 21st century… ». (Burton Clark 2000)*

Nous donnerons, dans un premier temps, un aperçu bref sur l'émergence de l'université entrepreneuriale, ainsi que sa définition. Ensuite, nous présenterons l'université entrepreneuriale en tant que courant de recherche de l'entrepreneuriat universitaire.
Dans un second temps, nous ferons un survol sur la littérature portant sur les facteurs de création et de développement de l'université entrepreneuriale.

### 1/ Emergence de l'université entrepreneuriale

Après la première révolution[31] de l'université caractérisée par l'intégration de la recherche aux côtés de l'enseignement dans la mission fondamentale de l'université, aujourd'hui les universités passent à travers une deuxième révolution censée transformer les universités en des entreprises d'enseignement, de recherche et de développement économique (Etzkowitz, 2003). En effet, Etzkowitz (1983) a inventé le terme « université entrepreneuriale » pour décrire les universités qui sont devenues critiques et primordiales pour le développement économique et régional. Ainsi, ce terme a été employé pour introduire une certaine rationalité souvent politique à travers l'introduction des mécanismes du marché dans le management des universités (Jaziri et Paturel, 2009).

Par la suite, cette expression a été adoptée entre autres (« *le capitalisme académique* », « *l'entrepreneuriat intellectuel* », « *l'université adaptative* », « l'université nouvelle ») par des universitaires et des décideurs politiques pour décrire également les universités qui remplissent efficacement leur troisième mission (la mission entrepreneuriale) (Clark, 1998) et contribuent fortement à une économie basée sur le savoir. (Miclea, 2006).

[31] La première révolution universitaire a eu lieu à la fin du 19$^{ème}$ siècle et au début du 20$^{ème}$ siècle, quand la recherche est devenue une fonction légitime de l'université, à côté de sa mission traditionnelle de conservation et de diffusion de connaissance (Etzkowitz, 2004).

Mais qu'est-ce que nous entendons par université entrepreneuriale? « *Est-ce une université capable d'améliorer ses finances et ses revenus en trouvant de nouvelles sources? Ou est-ce une université qui dispose de la flexibilité, de la capacité d'adaptation et d'un esprit de renouvellement de la pensée nécessaires pour répondre aux demandes de son temps et pour tirer parti des évolutions futures de diverses manières en proposant de nouveaux axes d'études et de formation et en œuvrant de nouveaux domaines de recherche, souvent en étroite collaboration avec la société dans laquelle elle évolue?»*(Williams et Kitaev, 2005, p134,OCDE).

## 2/ Définitions de l'université entrepreneuriale

Afin de définir l'université entrepreneuriale, nous avons recensé les différentes définitions données à ce terme. Le tableau ci-dessous permet de rendre compte de la pluralité de ces définitions.

**Tableau19:** Définitions de l'université entrepreneuriale[32]

| Année | Auteur | Définition |
|---|---|---|
| 1983 | Etzkowitz | *"Universities that are considering new sources of funds like patents, research under by contracts and entry into a partnership with a private enterprise"* |
| 1995 | Chrisman, et al. | *The Entrepreneurial University involves "the creation of new business ventures by university professors, technicians, or students"* |
| 1995 | Dill | *"University technology transfer is defined as formal efforts to capitalize upon university research by bringing research outcomes to fruition as commercial ventures. Formal efforts are in turn defined as organizational units with explicit responsibility for promoting technology transfer"* |
| 1998 | Clark | *An Entrepreneurial University, on its own, seeks to innovate in how it goes to business. It seeks to work out a substantial shift in organizational character so as to arrive at a more promising posture for the future. Entrepreneurial universities seek to become "stand-up" universities that are significant actors in their own terms"* |
| 1998 | Röpke | *"An entrepreneurial university can mean three things: the university itself, as an organization, becomes entrepreneurial; the members of the university -faculty, students, employees- are turning themselves somehow into Entrepreneur; and the interaction of the university with the environment, the "structural coupling" between university and region, follows entrepreneurial patter"* |
| 1999 | Subotzky | *"The entrepreneurial university is characterized by closer university-*business partnerships, by *greater faculty responsibility for accessing external sources of funding, and by a managerial ethos in institutional governance, leadership and planning".* |
| 2002 | Kirby | *"As at the heart of any entrepreneurial culture, Entrepreneurial Universities have the ability to innovate, recognize and create opportunities, work in teams, take risks and respond to challenges"* |
| 2003 | Etzkowitz | *"Just as the university trains individual students and sends them out into the world, the Entrepreneurial University is a natural incubator, providing support structures for teachers and students to initiate new ventures: intellectual, commercial and conjoint"* |
| 2003 | Jacob, | *"An Entrepreneurial University is based both commercialization (customs made further* |

[32] Les définitions en gris sont prises de Guerrero-Cano, Kirby et Urbano (2006).

| | | |
|---|---|---|
| | et al. | *education courses, consultancy services and extension activities) and commoditization (patents, licensing or student owned star-ups)".* |
| 2004 | Etzkowitz | *"…The entrepreneurial university as one taking «a pro-active stance in putting knowledge to use and in broadening the input into the creation of academic knowledge» it means that the university takes a strategic view of its own development and its relationship to potential partners but it is much more than that. On the one hand the relationship of the university to society changes, while on the other hand, there is a renovation of the internal structure of the university.* |
| 2005 | Zaharia et Gibert | *« Pour remplir leurs rôles, les universités doivent adopter une position entrepreneuriale au niveau de la gestion de gens, de savoirs et de compétences. De cette manière, sa mission éducative et sa gestion entrepreneuriale définissent l'université entrepreneuriale. »* |
| 2005 (p 42) | Fuller (OCDE) | *« Une université entrepreneuriale est utilisée pour désigner les activités d'enseignants individuels ou d'équipes qui arrivent particulièrement à s'autofinancer généralement en commercialisant leurs connaissances (recherche et formation) auprès de clients spécifiques dans les secteurs public et privé »* |
| 2006 | Miclea | *« Afin d'être considérée prestigieuse, une université doit être agressivement innovatrice, proactive et sensible aux besoins des différentes parties concernées. Cela signifie que, en plus de l'enseignement et de la recherche, une université entrepreneuriale devrait être hautement impliquée dans le développement économique et social de la région et du pays, et être un agent actif dans la promotion d'une économie basée sur le savoir. Devenir entrepreneuriale » semble être le critère d'or de toute université dynamique d'aujourd'hui »* |
| 2006 | Guerrero-Cano, Kirby et Urbano | *"Entrepreneurial University is defined as an university that have the ability to innovate, recognize and create opportunities, work in teams, take risks and respond to challenges, on its own, seeks to work out a substantial shift in organizational character so as to arrive at a more proMmising posture for the future. In other words, is a natural incubator that provides support structures for teachers and students to initiate new ventures: intellectual, commercial and conjoint".* |
| 2007 (p707) | Rothaermel, Agung et Jiang | *"…that generates technology advances and facilitates the technology diffusion process through intermediaries such as technology transfer offices and the creation of incubators or science parks that spawn new firms".* |
| 2007 (p 131) | Ibarra-Colado | *" The fundamental characteristic of the entrepreneurial university lies on the systematic adoption of business like organizational forms and management technologies, and the incorporation of the rhetorical games of corporations associated with excellence, quality and competition, under the premise that university is not essentially different from any other enterprise and therefore can be handled in the same way"* |
| 2007, p65 | Kekale | *"An entrepreneurial university, on its own right, actively seeks to innovate in how it goes about its business".* |
| (2008 p400) | *Guenther* et Wagner | *"The entrepreneurial university is a manifold institution with direct mechanisms to support the transfer of technology from academia to industry as well as indirect mechanisms in support of new business activities via entrepreneurship education».* |
| 2009 | Gibb, Haskins et Robertson | *« The entrepreneurial university concept embraces universities of all types including those with a strong research tradition as well as newer organizations".* |

D'après le tableau (17), nous constatons qu'il y a plusieurs définitions de l'université entrepreneuriale[33]. Et l'examen de ces différentes définitions montre qu'il n'ya pas un

[33] Meira et Soares et Amaral (1999) préconisent l'utilisation du concept « *d'université innovante* » qui à leur avis dénote les changements nécessaires d'un système universitaire dans lequel les traditions de l'enseignement supérieur ne doivent pas être oubliées. En revanche Clark (1998, p4) adopte le concept d'université entrepreneuriale parce qu'il souligne plus fortement que celui d'université innovante l'idée des mesures

consensus claire quant à l'existence d'une définition unique de l'université entrepreneuriale cela peut s'expliquer en grande partie par l'émergence de ce domaine de recherche.

Cependant, il y a quelques caractéristiques communes entre ces définitions dont notamment l'interdépendance avec le gouvernement et l'industrie, les différentes sources de revenu, les activités entrepreneuriales de tous les membres de l'université (des étudiants, l'universitaire et la faculté), la mise en œuvre de stratégies différentes afin d'améliorer la création de nouvelles entreprises et les réajustements dans la structure organisationnelle de l'université afin de devenir flexible et innovante pour s'adapter aux mutations de l'environnement et subvenir aux besoins des différentes parties prenantes[34].

Par ailleurs, certaines définitions expriment implicitement ou explicitement, le phénomène d'intrapreneurship ou le processus qui se trouve à l'intérieur de ce type d'institution qui peut mener non seulement à la création de nouvelles entreprises mais aussi à d'autres activités innovatrices comme le développement de nouveaux produits, des services, des technologies, des techniques administratives, des stratégies et des positions compétitives (Guerrero-Cano, Kirby et Urbano 2006).

**A notre sens et à la suite d'Etzkowitz (2003), l'université entrepreneuriale est une étape de l'évolution de l'université. Cela ne veut pas dire que l'université va renoncer à ses missions traditionnelles (enseignement et recherche) mais elle va assumer une nouvelle mission (entrepreneuriat). C'est une université qui « *assure la continuité entre le passé et le présent* » (Clark, 2001).** Dans notre recherche, nous adoptons la définition de Röpke (1998) car nous pensons qu'elle est synthétique et générique: une université entrepreneuriale peut signifier trois choses :

- L'université elle-même: en tant qu'organisation, elle adopte des pratiques intrapreneuriales: innovation dans sa structure, son organisation, sa stratégie et son management;

- Les membres de l'université (étudiants, employés, chercheurs, enseignants) sont des acadépreneurs c'est-à-dire ils *« créent ou reprennent une activité nouvelle ou existante dépendante administrativement ou financièrement de l'université sans pour autant quitter cette dernière (acte d'intraprise), ou créent ou reprennent une organisation juridiquement indépendante de l'université tout en abandonnant (éventuellement temporairement) cette dernière (acte d'extraprise). Pour pouvoir employer le terme d'acadépreneur, outre un changement plus ou moins intense qui doit exister pour le porteur de projet universitaire (seul ou en équipe) sur les plans statutaire, fonction, métier, géographique ou organisationnel, ce dernier doit capter de la valeur nouvelle*

consciemment prises pour faire évoluer les mentalités de l'organisation (cité par Rinne et Koivvula, 2005, p124) (OCDE).

[34] « *L'entrepreneuriat institutionnel a des partisans puissants à la fois à l'extérieur et à l'intérieur de l'université. De l'extérieur, les gouvernements pressent les universités à devenir plus indépendantes du point de vue financier et accroître leur contribution au développement socio-économique. De l'autre côté, l'industrie attend que les universités produisent des savoirs plus profitables, afin d'augmenter la compétitivité économique des firmes sur le marché. De l'intérieur de l'université, les étudiants, en tant que clients ou consommateurs de services d'enseignement supérieur requièrent un accroissement de la qualité de l'enseignement et de la recherche, ainsi qu'un accroissement de la sensitivité envers leurs besoins éducatifs et sociaux. En même temps, les départements universitaires et les facultés sont devenus plus conscients que jamais du fait que leur prestige dépend largement de la pertinence de leur activité aux yeux de toutes les parties connexes* » (Miclea, 2006).

*(en cas de création ex nihilo) ou existante (en cas de reprise) au sein de l'entité qu'il impulse* » (Jaziri et Paturel, 2008).

- L'interaction de l'université avec l'environnement: l'université entretient des relations avec les différentes parties prenantes de son environnement à travers le transfert technologique, la commercialisation des résultats de la recherche, le partenariat avec les entreprises, les relations avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise, etc.

Bref et de façon plus synthétique, **l'université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales dans son environnement interne (au niveau de ses missions, elle même en tant qu'organisation est assimilée à un intrapreneur et ses membres sont des acadépreneurs) et avec son environnement externe.**

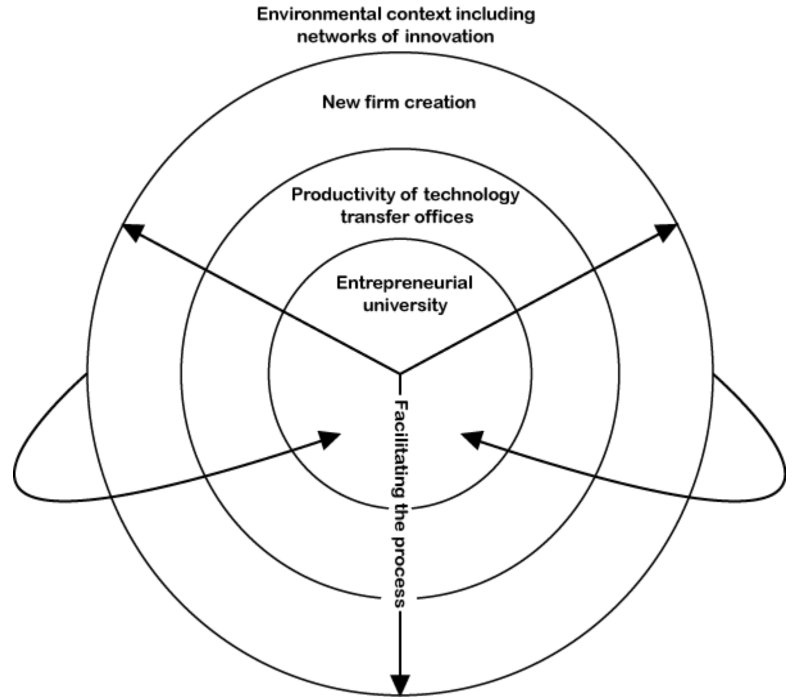
**Proposition 1**: **Une université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales tant dans son environnement interne qu'externe.**

### 3/ L'université entrepreneuriale comme un courant de recherche

Selon Rothaermel, Agung et Jiang (2007), la littérature portant sur l'entrepreneuriat académique se développe à un rythme soutenu. Et elle s'étend rapidement dans plusieurs pays surtout aux États-Unis et en Europe. Néanmoins selon cet auteur, cette littérature est assez fragmentée. A cet effet, il suggère de l'étudier afin de proposer de nouvelles pistes de recherches. Il a analysé 173 articles publiés dans des revues académiques portant sur l'entrepreneuriat universitaire. Il ressort de son analyse quatre courants de recherches de l'entrepreneuriat universitaire dont l'université entrepreneuriale entre autres (la productivité de bureaux de transfert technologiques, la création de nouvelles entreprises et le contexte environnemental qui incorpore les réseaux d'innovation).

Ces courants de recherches peuvent être présentés dans la figure suivante :

**Figure 28:** Structure conceptuelle de l'entrepreneuriat universitaire




**Source:** Rothaermel, Agung et Jiang (2007, p707)

La figure (28) de la structure conceptuelle de l'entrepreneuriat universitaire, illustre l'interaction de ces 4 quatre courants de recherche. Leur interaction reflète le dynamisme et l'évolution du processus de l'entrepreneuriat universitaire. Ainsi, selon cette figure, nous constatons que l'université entrepreneuriale se situe au cœur du système d'innovation. Elle génère les progrès technologiques et facilite le processus de diffusion technologique à travers des intermédiaires tels que les bureaux de transfert technologique et la création des incubateurs ou des parcs scientifiques qui facilitent la création de nouvelles entreprises (Rothaermel, Agung et Jiang, 2007). Le courant de la recherche sur l'université entrepreneuriale conçoit l'université entrepreneuriale comme une étape dans l'évolution naturelle du système universitaire. Ainsi, il considère le développement économique comme une nouvelle mission qui s'ajoute à ses missions traditionnelles (recherche et enseignement).
La plupart des chercheurs de ce courant de recherche essaye de concevoir des designs organisationnels et des actions stratégiques qui peuvent améliorer ou inhiber la commercialisation des résultats de la recherche universitaire (Rothaermel, Agung et Jiang, 2007).

Par ailleurs, selon Rothaermel, Agung et Jiang (2007), les tenants de ce courant de recherche tentent de répondre à une constellation d'interrogations telles que:

- Pourquoi certaines universités sont-elles plus entrepreneuriales que d'autres?
- Quelles sont les obstacles rencontrés par les universités pour devenir plus entrepreneuriales ?
- Comment les universités réussissent-elles dans leurs activités entrepreneuriales?

Dans ce qui suit, nous traiterons les facteurs qui permettraient de créer et de développer une université entrepreneuriale.

### 4/ Création et de développement de l'université entrepreneuriale: revue de la littérature

Gibb (2001) préconise d'identifier des étapes de **transformations à l'intérieur de l'université**. Selon cet auteur, il ne s'agit pas de se focaliser seulement sur «les petits changements » touchant les programmes d'enseignement et de recherche mais aussi sur des changements dans la structure, l'organisation et la culture de l'université. Ces dernières doivent être totalement révisées voire renouvelées. En effet, plusieurs travaux ont été menés pour mettre en exergue les actions stratégiques entreprises par les universités pour devenir plus entrepreneuriales dont notamment l'étude la plus connue réalisée par Clark (1998) sur cinq études de cas des universités européennes[35] considérées comme étant entrepreneuriales à l'époque. Il ressort de son étude cinq facteurs permettant d'assurer une transition réussie vers l'université entrepreneuriale: *« le renforcement des structures décisionnelles, le développement croissant des liens avec l'extérieur, la consolidation de l'autonomie et des capacités financières, l'inoculation d'un esprit d'équipe enfin, la diffusion de crédo entrepreneurial au sein des corps scientifique et enseignant»*. Ces cinq facteurs sont considérés par certains auteurs (Shattock, 1999; Van Vught, 1999) comme des facteurs clés de succès pour que l'université devienne entrepreneuriale mais pour d'autres, ils ne sont pas universellement acceptés car l'échantillon est très petit (cinq institutions).
Ainsi ces universités ont développé leurs caractéristiques dans un environnement moins compétitif que celui d'aujourd'hui. D'autant plus que par exemple, la tendance vers une forte centralisation et le management dans les nouvelles universités du Royaume-Uni sont des principes qui se contredisent avec les caractéristiques de l'université entrepreneuriale développées dans la littérature (Bertams, 2006, p111).

Ensuite, Etzkowitz et al (2000) ont expliqué le mécanisme et les structures émergentes nécessaires pour le développement des universités entrepreneuriales. Ils peuvent être obtenus moyennant le processus formel suivant : "*i ) internal transformation that includes a revision of existing tasks, ii) trans-institutional impact with projects that help to archive a stabilization, iii) interface process where a centralized institution to became decentralized and iv) recursive effects with the collaboration of trilateral organizations*" (cité par Guerrero-Cano, Kirby et Urbano 2006).

Ainsi, Mora et Villarreal (2001) se sont intéressés à répondre à la question suivante: comment une université devient-elle innovante? Pour répondre à cette question, ils ont identifié les facteurs qui pourraient augmenter les activités innovatrices dans les universités espagnoles, changer leurs perspectives culturelles, aider à redéfinir leurs objectifs et améliorer leurs efficacités. Ces facteurs sont les suivants: *«le développement d'une image de marque, la réduction des règlements dans les activités universitaires, l'introduction de professionnels dans la gouvernance, l'introduction de nouvelles méthodes de management, le développement d'un système de motivations internes et le développement d'une nouvelle structure de staffs universitaires»*.

[35] Les cinq universités sont : l'université de Warwick (Angleterre); l'université de Twente (les Pays-Bas); l'université de Strathclyde (l'Ecosse); l'université de technologie de Chalmers University (Suède) et l'université de Joensuu (Finlande).

De même, Sporn (2001) à travers son étude de six universités, a identifié six facteurs critiques pour le développent d'une "université adaptative", un terme qui est intimement lié à la notion de l'université entrepreneuriale. Ces facteurs sont les missions et les buts, la structure, la gestion (direction), la gouvernance et la direction (le leadership)) et la culture organisationnelle).

Par ailleurs, maints auteurs soulignent le besoin de mettre en place des structures flexibles et des prises de décisions décentralisées pour que l'université devienne entrepreneuriale (Norback, 2000; Henrekson et Rosenberg, 2001; Jacob et al, 2003; Rothaermel, Agung et Jiang, 2007)). Néanmoins, l'importance de la structure dans le développement de l'université entrepreneuriale n'est pas acceptée par tous. D'ailleurs, Louis et al (1989) ont affirmé que les politiques de l'université et la structure ont peu d'impact sur l'activité entrepreneuriale de l'université. Ils considèrent que la tendance vers une université entrepreneuriale devrait être essentiellement conduite par les activités des membres de l'université. Ils soulignent en l'occurrence le rôle crucial des universitaires entrepreneurs.

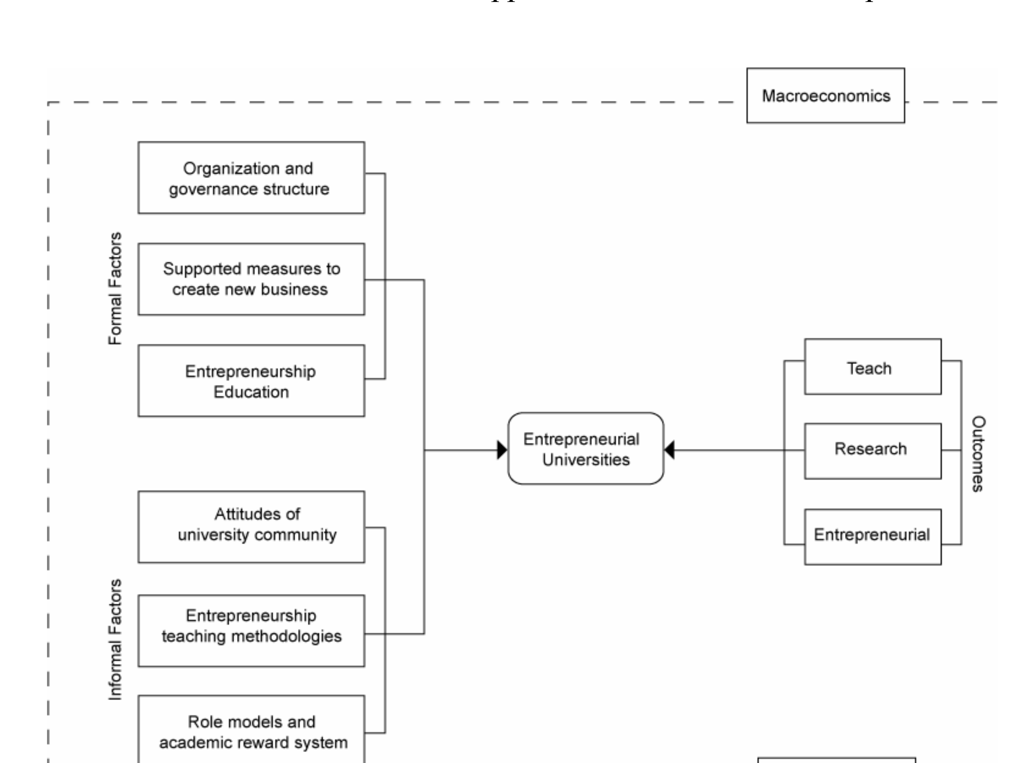
Renforçant cette même idée, Gasse (1993) souligne que «*l'idéal serait d'amener les dirigeants des structures universitaires à se comporter comme des entrepreneurs c'est-à-dire capables de définir, réaliser des visions et bâtir un système relationnel et organisationnel dynamique et performant* » (cité par Ndiaye (2003). Et dans cette veine similaire, Etzkowitz (2003) préconise de considérer le groupe de chercheurs comme des "*quasi-firms*".

En outre, Hazeldine et Miles (2003) ont développé une échelle pour mesurer les dimensions entrepreneuriales dans les écoles d'affaires. Cette échelle est constituée entre autres des variables suivantes: le rôle du doyen (il doit réexaminer la mission de l'école, nourrir la capacité entrepreneuriale de l'école, supporter et développer la création d'opportunité, intégrer l'entrepreneuriat dans la stratégie de l'école, promouvoir une stratégie entrepreneuriale dans l'école pour encourager l'innovation dans l'enseignement, la recherche et le service); la reconnaissance des opportunités (le management de l'école doit détecter et reconnaître les opportunités); le rôle de la direction (elle doit lier l'entrepreneuriat à la stratégie de l'entreprise); la réévaluation des missions (l'école doit réévaluer ses missions et ses objectifs); la révision des objectifs organisationnels (utiliser de nouveaux programmes, introduire de nouveaux outils pour évaluer l'innovation pédagogique); l'encouragement de nouvelles initiatives (favoriser de nouvelles initiatives pour les étudiants et les « stakeholders »); l'investissement dans l'innovation (maintenir les disciplines académiques mais aussi s'investir dans des innovations prometteuses); le changement dans le processus de marketing, la pertinence stratégique: (évaluer la pertinence stratégique des initiatives émergentes); la flexibilité stratégique (la structure organisationnelle et le processus stratégique doivent permettre une stratégie flexible) et la promotion de la recherche et de l'innovation. Ainsi, Etzkowitz (2004) à travers son analyse du développement de l'entrepreneuriat académique aux Etas-Unis, en Europe et en Amérique Latine, a proposé un modèle de développement de l'université entrepreneuriale. Son modèle intègre un ensemble composé par cinq propositions inter-liées pour assurer une rénovation institutionnelle: la capitalisation de la connaissance, l'interdépendance avec l'industrie et le gouvernement, l'indépendance avec d'autres sphères institutionnelles, des formes organisationnelles hybrides.

Powers et McDougall (2005) quant à eux proposent une approche traditionnelle basée sur les ressources et considèrent que la stratégie est un moyen pour développer les formes institutionnelles désirables.

Et pour Zaharia et Gibert (2005), le passage d'une université classique en une université entrepreneuriale peut être organisé autour de quatre axes principaux: la construction institutionnelle (construction de structures académiques entrepreneuriales (Zaharia, 2002) ou d'une périphérie dynamique (Burton, 1998); nouvelles spécialisations, départements ou types d'enseignement; mise en œuvre d'un centre solide de prise de décisions); la gestion des ressources humaines (création d'un noyau académique dynamique; développement d'une culture entrepreneuriale commune); la gestion organisationnelle (gestion des savoirs; gestion des projets; diversification des sources de financement); l'ouverture et l'internationalisation (pôles universitaires, universités multinationales; réseaux internationaux de recherche; projets internationaux).
Treuthardt, Husko et Saarinen, (2006) ont recommandé de mettre en place un nouveau système de gestion basé sur les résultats où les universités pouvaient construire leurs propres applications de la notion de gestion en fonction des résultats. Mais elles sont tenues de produire un plan d'action ainsi que plusieurs autres documents de planification et rapports annuels. En contrepartie, elles reçoivent des allocations selon le modèle de financement du ministère.
De même, Guerrero-Cano, Kirby et Urano (2006) ont réalisé une revue de la littérature en se basant sur trois sources de données: ouvrages, revues académiques et working paper durant la période allant de 1965 jusqu'au 2005. En se fondant sur la théorie institutionnelle économique, ils ont analysé les modèles théoriques et les études empiriques de développement et de création de l'université entrepreneuriale. A partir de cette analyse, ils ont proposé un modèle composé de facteurs formels ou informels qui peuvent faciliter ou retarder le phénomène entrepreneurial dans les universités. Ce modèle est présenté ainsi:

**Figure 29:** Facteurs de création et de développement de l'université entrepreneuriale



**Ce modèle a le mérite de proposer un cadre théorique pour la création et le développement de l'université entrepreneuriale. Ainsi, il nous semble exhaustif puisqu'il réunit une multitude des facteurs internes et externes:**

- Des facteurs formels: structure organisationnelle de l'université et son gouvernement (mission, structure organisationnelle, management stratégique, professionnalisme des managers de l'université, indépendance, flexibilité); mesures incitatives pour supporter le développement des stars- up (information selon consulting, incubateurs, centres de création de nouvelles entreprises, parcs scientifiques et autres, etc.); programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'université (les programmes d'entrepreneuriat enseignés dans le doctorat, le master et la licence (quand et qu'est-ce qu'il doit être enseigné de manière transversale?).

- Des facteurs informels: attitude de l'université envers l'entrepreneuriat (étudiants, membres de l'université, employés, etc.); méthodologie de l'enseignement de l'entrepreneuriat (comment enseigner l'entrepreneuriat?) *rôle models* (succès stories, cas des universités qui ont réussi la mise en place de l'entrepreneuriat).

- Des facteurs environnementaux micro-économiques et macroéconomiques.

**Néanmoins ce modèle n'est pas validé empiriquement; d'ailleurs les auteurs eux-mêmes ont identifié le besoin de mener une étude empirique utilisant des mesures spécifiques pour chaque facteur formel et informel proposé dans ce modèle.**

Ibarra-Colado (2007, p134) a proposé certains éléments qui conduisent à la négociation d'une université « participative »: envisager un exercice de l'autonomie, faciliter la construction des opportunités pour réaliser ses projets, soutenir sa légitimité, maintenir une autorégulation sociale et fonctionner avec transparence.

Et enfin, dans un article récent « *leading the entrepreneurial university* », Gibb, Haskins et Robertson (2009) ont déplacé également le débat sur l'université entrepreneuriale du cadre étroit de la commercialisation des résultats de la recherche et de la propriété intellectuelle et de l'idée que l'université est le résultat de ces derniers. Les auteurs ont proposé deux facteurs fondamentaux qui peuvent mener à une université entrepreneuriale à savoir **l'organisation entrepreneuriale** (une direction entrepreneuriale avec un engagement dans l'innovation, interdépendance entre tous les stakeholders, partage des valeurs et des missions pour la création d'une union, maximisation de l'autonomie, mesures incitatives pour innover et apprendre des erreurs, délégation des responsabilités, stratégie flexible ,bonne intégration à l'intérieur de l'organisation, encouragement des relations extérieures, etc.) et **le leadership entrepreneurial** (construction d'une culture partagée et des manières de faire, vision intellectuelle du concept de l'entrepreneuriat et de son avenir, capacité de faire des réseaux internes et externes et de collecter des ressources, forte focalisation sur l'innovation, aptitudes communicationnelles, etc.).

A la lumière de cet aperçu sur la littérature portant sur l'université entrepreneuriale, nous remarquons que les auteurs ne s'accordent pas sur un seul moyen pour créer ou développer une université entrepreneuriale. Néanmoins, la plupart d'entre eux suggèrent le développement des caractéristiques institutionnelles (la structure, l'organisation, le management, la gouvernance) (Dubinsky, 2000; Kirby, 2006).

Cependant, certains auteurs (Chung et des Gibbons, 1997), réfutent ces approches mécanistes pour le développement de l'entrepreneuriat à l'université en suggérant que le comportement entrepreneurial d'une organisation ne peut être efficacement promu que par le développement d'une culture entrepreneuriale appropriée. D'autres auteurs soulignent également l'importance d'une culture institutionnelle (dont les caractéristiques sont la prise de risque, la gouvernance partagée) dans la promotion de l'activité entrepreneuriale de l'université (Glassman et al. 2003; Sporn, 2001, Sttankovic, 2006). Ainsi, appuyant cette même idée, Rinne et Koivula (2005), considèrent que «*parmi les forces de cohésion nécessaires à la création d'une université entrepreneuriale figurent une culture entrepreneuriale acceptée* ».

Dans une même veine, Clark, (1998) recommande une «culture entrepreneuriale intégrée et positive ». Cette culture rend le changement plus acceptable car elle s'appuie sur « une juste appréciation » du milieu universitaire (McInnis, 2001). De plus, axée sur des valeurs telles que, la flexibilité, la compétition, l'ambition, l'ouverture aux nouvelles modalités d'action et la volonté de signer sa réputation Shattack (2000, 2003, p40), elle permet facilement à l'université de revoir ses méthodes et ses structures et de les adopter aux exigences de son environnement.

Cependant, Hay et al (2002) pensent que la mise en place d'une culture entrepreneuriale dans l'université peut être entravée par certains obstacles comme le caractère collégial, professionnel et bureaucratique des universités. Et dans une veine similaire, certains auteurs dont notamment Daumard (2001) et Rinne et Koivula (2005) soulignent les similitudes et les différences entre l'université et l'entreprise. Les similitudes sont la nécessité d'utiliser les moyens disponibles « au mieux », le fait d'être une organisation (cycle et processus de production), le recours plus ou moins développé aux techniques de gestion, la possibilité de créer, les buts (l'une a un but lucratif et l'autre a un but non lucratif) , le processus de désignation des dirigeants, la sociologie des personnels, les styles de management, l' absence de critères clairs de mesures de performance et la garantie de pérennité. Selon ces auteurs, ces similitudes et ces différences expliquent la limite et la délicatesse des rapprochements possibles entre les cultures de ces deux types d'organisation.

**Alors, il convient de signaler que chaque auteur essaye de proposer une « recette » pour la création et le développement d'une université entrepreneuriale en présentant un ensemble d'ingrédients pour la réaliser. Or, pour notre part, nous pensons qu'il n'y a pas une panacée permettant à une université de devenir entrepreneuriale**. D'ailleurs, comme le soulignent Zaharia et Gibert 2005) «*le processus de transformation entrepreneuriale est long et varie d'une université à l'autre, subissant l'influence des traditions, du développement économique, des facteurs culturels et des cadres législatifs. Dans certaines universités, la direction universitaire génère le changement, suivie par le corps enseignant. Dans d'autres cas, des départements sont le point de départ des transformations, et génère graduellement un mouvement de transformation vers les couches supérieures de la structure institutionnelle. A un certain point du processus de transformation, une université peut être considérée comme une université entrepreneuriale, mais ce moment n'est pas simplement un rite de passage. Tout au contraire, ce n'est qu'au moment où une université s'engage sur la voie de la transformation permanente qu'elle devient entrepreneuriale. Seulement si l'université est organisée de manière flexible, si elle peut s'adapter ou se réadapter de la meilleure manière possible aux demandes toujours changeantes de la société, elle peut assurer sa réponse entrepreneuriale* ».

**En outre, nous pensons que cette pluralité de visions de développement de l'université entrepreneuriale n'est qu'une contribution à l'enrichissement de la littérature portant sur l'université entrepreneuriale.** Bref, pour devenir entrepreneuriales, les universités doivent effectuer des transformations à la fois en interne (touchant leur mission, leur structure, leur management, leur organisation, et leur culture) qu'en externe (touchant leur relation avec son environnement).

Par ailleurs, pour notre part, nous nous alignons avec Clark (2001) qui considère que la création d'une université entrepreneuriale « *is not a stage that can be passed through once and forever. It is a process without end. Its creation is likely to happen not as a big bang, but in an incremental, evolutionary fashion, as a flexible organisational character that can adjust and readjust with better responses to rapidly changing demands*".

De ce fait, et à la suite de Clark (2001) si nous considérons que la création d'une université entrepreneuriale est un processus n'est-il pas convenable d'aborder l'orientation entrepreneuriale de l'université comme une voie pour y parvenir?

## Section 3 Orientation entrepreneuriale de l'université

Nous présenterons d'abord le contexte théorique de l'orientation entrepreneuriale tout en mettant l'accent sur sa définition ainsi que sur la différence entre elle et l'entrepreneuriat. Ensuite, nous présenterons les différentes dimensions de l'OE (innovation, prise de risque, proactivité, agressivité compétitive et autonomie). Enfin, nous nous focaliserons sur l'orientation entrepreneuriale de l'université.

### 1/ Orientation entrepreneuriale: contexte théorique

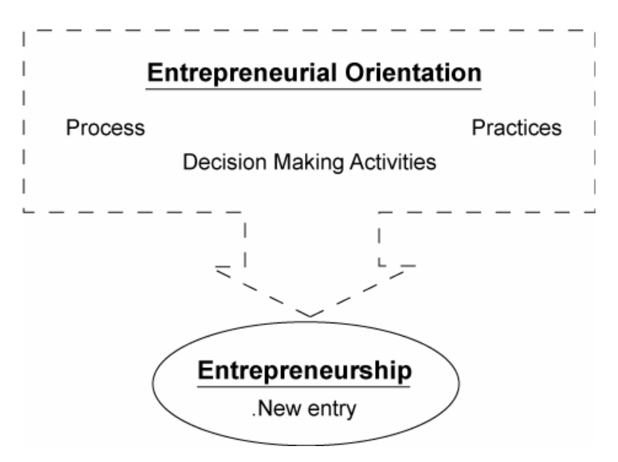
Plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'entrepreneuriat organisationnel (corporate entrepreneurship[36]) que l'on assimile parfois à l'intrapreneuriat (Pinchot, 1985, Carrier, 1992, 1994, 2000) est un concept nécessaire pour expliquer comment les entreprises s'engagent dans le changement et dans un processus renouvelé pour maintenir et améliorer leur compétitivité. L'orientation entrepreneuriale (OE) constitue un courant de recherche relativement récent et en progression dans l'entrepreneuriat organisationnel (Nordqvist, Habbershon et Melin, 2007).

Par ailleurs, le concept de l'orientation entrepreneuriale est un concept qui se situe au carrefour de deux domaines de recherche à savoir l'entrepreneuriat et la stratégie. D'ailleurs, l'orientation entrepreneuriale constitue une, parmi diverses formes (orientation marketing, orientation compétitive, orientation stackholders, orientation technologique) de l'orientation stratégique globale de l'entreprise (Cherchem et Fayolle, 2008). Lumpkin et Dess (1996) ont fait une distinction entre entrepreneuriat et orientation entrepreneuriale (voir figure 30) afin de dissiper toute confusion terminologique entre les deux. La distinction est comparable à ce qu'on appelait dans la littérature du management stratégique le contenu et le processus (Bourgeois, 1980).

[36] Dess, Lumpkin et McGee (1999) distinguent deux types de corporate entrepeneurship : le premier correspond à la création de nouvelles activités (businesses) à l'intérieur d'une organisation existante (l'intrapreneuriat) ; le second correspond à la transformation ou au renouveau d'organisations déjà existantes (Messeghem, 2001).

En effet, cinq dimensions (autonomie, innovation, prise de risque, proactivité et compétitivité) qui caractérisent le processus entrepreneurial, c'est-à-dire l'orientation entrepreneuriale d'une entreprise. Cependant, ces dimensions ne définissent pas l'entrepreneuriat. Ce dernier est défini comme la recherche active de nouvelles entrées (Stevenson et Jarillo, 1990). Alors, les nouvelles entrées expliquent en quoi consiste l'entrepreneuriat alors que l'orientation entrepreneuriale décrit comment ces nouvelles entrées sont réalisées (Lumpkin et Dess, 2001).

**Figure 30:** La différence entre entrepreneuriat et orientation entrepreneuriale




**Source:** Cherchem et Fayolle (2008)

L'orientation entrepreneuriale désigne selon Robinson et al (1991) un faisceau de comportement et d'attitude qui favorise une orientation vers l'entrepreneuriat. Ainsi, Lumpkin et Dess (1996, p 136) définissent l'orientation entrepreneuriale comme *« un processus, des pratiques et des activités de prise de décisions qui conduisent à de nouvelles entrées »*. Par nouvelles entrées, l'auteur désigne la conquête de nouveaux marchés avec des produits et des services nouveaux ou déjà existants, la création de nouvelles entreprises (start-up, spin-off) ou de nouvelles activités à l'intérieur d'une organisation existante, la transformation ou le renouveau d'une organisation déjà existante. Ces nouvelles entrées sont nécessaires pour l'activité entrepreneuriale (Lumpkin, 1996, Lumpkin et Dess, 2001, Messeghem, 2001).

Et selon, Lumpkin et Dess (2001, p 432) et Rauch et al. (2004), l'orientation entrepreneuriale est un état d'esprit (*mindest*) des entreprises engagées dans la poursuite de nouvelles activités.

Considérant l'OE comme un construit multidimensionnel, il sera convenable d'analyser ses différentes dimensions.

**2/ Dimensions de l'orientation entrepreneuriale**

Les dimensions de l'orientation entrepreneuriale sont émergées à partir d'une revue de la littérature entrepreneuriale (Miller 1983; MacMillan et Day 1987). Et plus précisément elles sont prises d'une definition de l'entreprise entrepreneuriale proposée par Miller (1983, p771): *"An entrepreneurial firm is one that engages in product market innovation, undertakes somewhat risky ventures, and is first to come up with 'proactive innovations, beating competitors to the punch »*. Cette définition considère que la prise de risque, l'innovation et la proactivité sont les caractéristiques d'une entreprise entrepreneuriale.

Plusieurs auteurs (Covin et Slevin, 1989; Ginsberg, 1985; Morris et Paul, 1987; Naman et Slevin, 1993; Schafer, 1990) ont adopté cette proposition originale de Miller et l'ont considérée comme le fondement théorique de leurs travaux (Lumpkin et Dess, 2001). Ainsi, en plus des trois dimensions de l'orientation entrepreneuriale (innovation, prise de risque et proactivité), deux autres ont été rajoutées : d'abord l'agressivité compétitive qui est aussi inspirée de la définition même de Miller et plus précisément est déduite de l'expression « *beating competitors to the punch* ». Cette expression souligne l'idée que les concurrents sont des rivaux qui doivent se débattre pour réaliser de nouvelles entrées (Lumpkin et Dess, 1996).

Certains chercheurs considèrent l'agressivité compétitive et la proactivité comme étant identiques Covin et Covin (1990). Néanmoins, pour Lumpkin and Dess (1996), ces deux dimensions sont distinctes. De plus, l'autonomie et l'indépendance représentent une dimension clé de l'OE (Wiklund et Shepherd, 2004, p74). Les cinq dimensions telles qu'elles sont décrites dans la littérature peuvent être définies dans ce qui suit.

### 2-1 Innovation

Schumpeter (1934, 1942) fut le premier qui a souligné le rôle de l'innovation dans le processus entrepreneuriale. D'autant plus que l'innovation détermine en grande partie l'absence ou la présence de l'entrepreneuriat (Lee et Peterson, 2000) voire elle est son « *instrument spécifique* » (Druker, 1985, p30). Et comme le soulignent Lumpkin et Dess (1996, p142) l'innovation « *reflects a firm's tendency to engage in and support new ideas, novelty, experimentation, and creative processes that may result in new products, services, or technological processes* ». Ainsi, ce qui caractérise une entreprise entrepreneuriale d'une autre c'est son engagement dans la création et l'introduction de nouveaux produits et services sur le marché avant les concurrents (Zahra 1993, p 47). L'innovation dans l'entreprise entrepreneuriale peut prendre diverses formes: l'innovation au niveau des produits et services (création d'un nouveau produit ou service) ou l'amélioration ou la modification des caractéristiques d'un produit ou d'un service déjà existants en vue de satisfaire les clients (innovation incrémentale); l'innovation technologique; l'innovation organisationnelle, etc.

### 2-2 Autonomie

L'autonomie constitue une condition clé de l'orientation entrepreneuriale: il ne semble pas convenable d'entreprendre et de créer de nouvelles activités sans un minimum d'autonomie (Lee et Peterson, 2000; Fayolle, Legran et Lobbs, 2007)). Elle est définie par Lumpkin et Dess (1996, p140) ainsi: "*Autonomy refers to the independent action of an individual or a team in bringing forth an idea or a vision and carrying it through to completion. In general, it means the ability and will to be self-directed in the pursuit of opportunities*". De ce fait, l'indépendance et l'autonomie sont nécessaires pour mener une activité entrepreneuriale. Pour que cette dimension devienne forte, les entrepreneurs doivent opérer dans une culture qui encourage les entrepreneurs pour agir avec indépendance, maintenir un contrôle personnel et identifier des opportunités loin de toute contrainte sociétale (Lee et Peterson, 2000).

### 2-3 Prise de risque

La prise de risque est une dimension importante de l'OE: c'est la caractéristique la plus utilisée dans la littérature pour décrire l'entrepreneur et l'entrepreneuriat.
Lumpkin et Dess (2001, p431), définissent la prise de risque comme "*a tendency to take blod actions such as venturing into unknown new markets, com- mitting a large portion of resources to ventures with uncertain outcomes, and/or borrowing heavily*" Ainsi, selon Basly (2009, p99) ce qui distingue les entreprises entrepreneuriales à celles qui sont faiblement entrepreneuriales c'est la prise de risque. En effet, selon cet auteur « *l'entreprise favorable au risque préfère le projet à risques élevés et aux bénéfices potentiellement plus importants à ceux moins risqués et dont les bénéfices sont moins élevés alors que les entreprises faiblement entrepreneuriales se focalisent sur le court terme avec un souci de minimisation de risque* ».

### 2-4 Proactivité

Selon Lumpkin et Dess (2001, p431), la pro-activité : "*Is an opportunity-seeking, forward-looking perspective involving introducing new products or services ahead of the competition and acting in anticipation of future demand to create change and shape the environment":*C'est la capacité d'anticiper et d'initier un nouveau produit ou service avant les concurrents. « *L'entreprise proactive initie les actions auxquelles; les entreprises concurrentes répondent ensuite, elle cherche à être la première à initier de nouveaux produits et services et technologie plutôt que de réagir aux concurrents. Alors que, l'entreprise faiblement entrepreneuriale est réactive et préfère une position défensive* » (Basly, 2009, p100). Elle se comporte plutôt en leader et moins en suiveur (Fayolle, Lergrain et Labbé, 2007).

### 2-5 Agressivité compétitivité

L'agressivité compétitive selon Lumpkin et Dess (1996, p148) *"refers to a firm's propensity to directly and intensely challenge its competitors to achieve entry or improve position, that is, to outperform industry rivals in the marketplace":* c'est la propension de l'entreprise à agir directement et intensément pour réaliser une nouvelle entrée, ou développer sa position concurrentielle sur le marché. Selon Lee et Peterson (2000), avoir une position d'agressivité compétitive est primordial pour la survie et le succès de nouvelles entreprises.

Il convient de signaler que les cinq dimensions de l'OE (la prise de risque, l'innovation, l'autonomie, la pro-activité et l'agressivité compétitive) peuvent varier indépendamment, selon le contexte environnemental et organisationnel (Covin et Slevin, 1989).

Dans ce qui suit nous aborderons e concept l'orientation entrepreneuriale de l'université.

## 3/ Orientation entrepreneuriale et université

Devenir entrepreneuriale et flexible n'est pas un objectif recherché par les organisations à but lucratif seulement. D'ailleurs, les organisations publiques et à but non lucratif se sont intéressées à l'entrepreneuriat. Elles déploient de plus en plus d'efforts pour devenir entrepreneuriales, flexibles et capables de s'adapter aux changements de l'environnement et de se réajuster aux besoins de différentes parties prenantes tout en respectant le principe de l'efficience « *do more with less* » (Todorovic et McNaughton, 2003).

En l'occurrence, une pression accrue exercée sur les universités et les instituions de recherches pour être responsables en commercialisant leurs résultats de la recherche et en transférant leurs technologies vers l'industrie (Todorovic et McNaughton, 2003). A cet effet, plusieurs universités se sont tournées vers des pratiques entrepreneuriales (Box, 1999). De même, les managers du secteur public ont eu recours à l'entrepreneuriat pour changer leur culture organisationnelle et pour rendre leur personnel plus flexible, adaptable et innovateur (Michael et Foard, 1999).

Par ailleurs, au delà des travaux portant sur l'intégration de l'entrepreneuriat dans les universités, la commercialisation des résultats de la recherche et la relation entre l'université et l'industrie, le courant de la recherche sur l'orientation entrepreneuriale était à l'origine de l'idée que les grandes entreprises peuvent tirer avantage en réalisant les choses d'une manière entrepreneuriale. Il permet à l'entreprise de penser le passage d'une logique managériale à un style plus entrepreneurial ouvert à l'innovation, à la prise de risque et à la pro-activité.

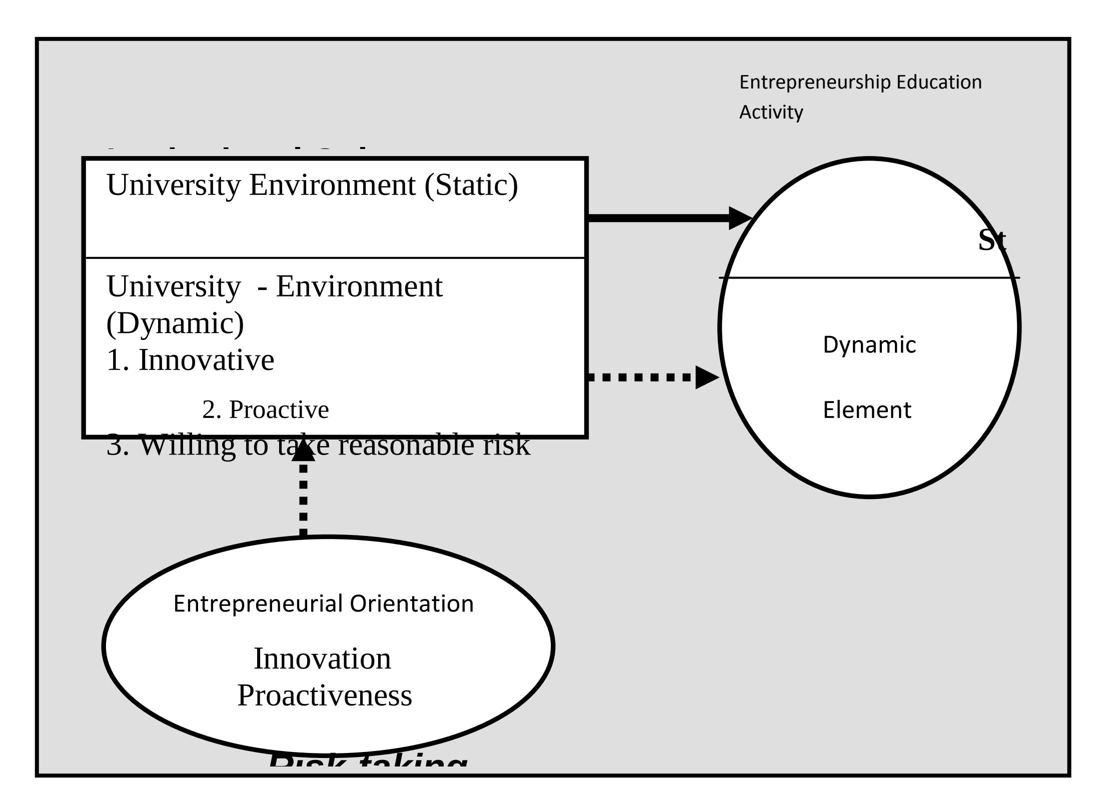
Pour que l'université ait une orientation entrepreneuriale, elle doit innover, être proactive et avoir une certaine tolérance envers le risque: *"For a university to be EO means that such a university must innovate, be proactive and have tolerance for some risk-taking. This, in turn, allows the university to move forward at the rate needed to stay current in the field"* (Todorovic, 2007, p136). Plusieurs travaux de recherches ont montré que les organisations et les institutions qui adoptent une orientation entrepreneuriale sont plus innovatrices, proactives et plus aptes à prendre des décisions dans des situations risquées (Dess, Lumpkin, et Covin, 1997; Smart and Conant, 1994; Zahra, 1993). C'est le cas aussi pour les organisations publiques (Box, 1999; Morris et Jones, 1999).

Par ailleurs, il convient de citer que les recherches portant sur l'orientation entrepreneuriale de l'université sont rares voir elles sont dans le stade de « *l'enfance* » (enfancy) (Todorovic, et McNaughton, 2003). Parmi ces travaux, nous citons l'étude exploratoire réalisée par Todorovic et McNaughton (2003) sur l'orientation entrepreneuriale des départements de l'université et comment elle peut aider l'université à répondre aux changements de son environnement et à contribuer à la compétitivité nationale. Pour ce faire, l'auteur a réalisé une enquête qualitative moyennant des entretiens auprès de quinze membres de l'Université de l'Ingénierie de Waterloo et les facultés de Sciences Informatiques. Ces universités sont connues par leur réputation entrepreneuriale. Il ressort de son enquête que pour devenir entrepreneuriale, l'université doit développer un environnement favorable et prendre le risque afin de réaliser une innovation. Mais dans son étude, il apparait que l'innovation est un résultat (out put) du processus entrepreneurial.

Ainsi, Todorovic (2007) souligne également le besoin de l'université d'avoir une orientation entrepreneuriale afin d'augmenter l'efficacité de ses activités éducatives. En effet, selon son modèle conceptuel (voir figure 31) *« Entrepreneurial Education at an Entrepreneurially Oriented University »*, l'éducation entrepreneuriale est à la fois statique et dynamique et ces deux aspects sont influencés par la culture de l'université. De plus, cette dernière en tant qu'institution contient à son tour des éléments dynamiques et statiques. L'orientation entrepreneuriale avec ses dimensions (innovation, prise de risque et proactivité) a un effet positif sur la culture organisationnelle de l'université. Cette dernière à son tour a un effet sur l'éducation entrepreneuriale et plus précisément sur sa composante dynamique.

**Ce modèle est une contribution à la compréhension de la relation entre les composantes statiques et dynamiques de la culture de l'université, l'éducation entrepreneuriale et le degré de l'orientation entrepreneuriale de l'université. Néanmoins, il convient de souligner que Todorovic (2007) s'est seulement concentré sur l'importance de la culture universitaire dans le développement de l'éducation entrepreneuriale et a négligé de souligner le rôle d'autres variables tels la méthode pédagogique, le corps enseignant, le type des programmes enseignés.**

**Figure 31:** Conceptual Framework of Entrepreneurial Education at an Entrepreneurially Oriented University




**Source:**Todorovic (2007)

Boehm (2008, p183), en se basant sur la théoriede l'orientation entrepreneuriale, a analysé comment les différentes dimensions de l'OE influencent la performance du transfert technologique des universités. Selon cet auteur, la théorie de l'orientation entrepreneuriale est une approche qui permet d'expliquer pourquoi certaines universités états-uniennes (telle que l'université de Stanford, l'université de California, l'université de MIT et l'université de Columbia) créent plus de transfert technologique que les autres. Le résultat de son étude révèle qu'il y a une relation positive entre les dimensions de L'OE (l'autonomie, la compétitivité, la prise de risque, la pro-activité, l'innovation) auxquelles il a rajouté une autre dimension (l'interdisciplinarité) et la performance du transfert technologique.

**A notre connaissance, nous pensons que Boehm (2008) fut le premier qui a étudié l'OE dans le domaine de la recherche universitaire.**

**Pour notre part et à la suite de Todorovic et McNaughton (2003), Todorovic (2007) et de Boehm (2008), une université ayant une orientation entrepreneuriale est une université autonome, innovante, preneuse de risque, proactive et compétitive. L'orientation entrepreneuriale est le processus grâce auquel l'université devient entrepreneuriale.**

Nous pouvons décrire les dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université ainsi :

- **Une université innovante** est une université qui s'engage dans l'innovation au niveau de ses missions (nouveaux programmes, nouvelles filières, nouvelles pédagogies, création de nouvelles idées, de nouveaux projets et création de spin-off, etc) dans son organisation interne (nouvelles méthodes de travail, nouvelles structures, nouvelles méthodes de management, etc.).

- **Une université proactive** est une université qui agit pro-activement c'est-à-dire elle ne s'adapte pas seulement aux changements mais les elle anticipe. Et comme le souligne Clark (2000): « *universities ought to become much more proactive, even entrepreneurial. If they do not, they will put them at considerable risk during the first decades of the 21$^{st}$ century… ».*

- **Une université autonome** est une université « *qui est capable de se tenir debout toute seule et de faire sans cesse des choix difficiles qui déterminent son avenir est véritablement autonome* ». Ainsi, c'est une université qui a confiance en soi et surtout capable de s'autofinancer ou de trouver les sources de financements nécessaires (Clark, 2001).

- **Une université preneuse de risque** est une université qui a une attitude favorable envers un certain risque. (Todorovic, 2007).

- **Une université compétitive**[37] est une université qui agit intensément pour vaincre ses concurrentes afin d'attirer plus de clients et améliorer son image de marque. Et comme le soulignent Carrier et Jacob (1999): *« les universités un peu à travers le monde évoluent dans un univers concurrentiel féroce et doivent continuellement chercher à développer des approches créatives et originales pour séduire une clientèle de plus en plus exigeante et qui se voit offrir de multiples possibilités ».*

**<u>Proposition 2:</u> Pour devenir entrepreneuriale, l'université est amenée à adopter une orientation entrepreneuriale: c'est-à-dire elle est appelée à devenir innovante, autonome, proactive, preneuse de risque et compétitive.**

[37] L'OMC (l'Organisation mondiale du Commerce) note une concurrence de plus en plus vive entre les universités. Ces dernières rentrent dans le jeu concurrentiel : en fournissant des efforts en marketing pour attirer les clientèles).

## Conclusion du chapitre IV

Nous avons essayé tout au long de ce chapitre de retracer l'évolution des missions de l'université pour mieux s'inscrire dans le temps. En effet, les nouvelles forces (massification accrue, diversification accentuée, financement diversifié, importance de l'enseignement transnational (e-learning, enseignement franchisé, mobilité des étudiants et des professeurs), pressions des TIC, évaluation de la qualité, éducation tout au long de la vie) engendrées par la mondialisation ont montré l'incapacité de l'université traditionnelle à faire face à ces défis et ont accéléré par conséquent le passage d'un paradigme cartésien à un autre postcartésien (Gibbons, 1998). Ainsi, parallèlement aux missions traditionnelles de l'université *s'est invité avec force un 3ème matérialisé par l'entrepreneuriat (third stream) (Ben Dhia, 2007).* A cet effet, l'université devrait « *œuvrer à la création d'un monde différent avec une place pour chaque compétence, elle devrait débrouiller le potentiel de créativité en chacun, par le dosage idoine entre Enseignement, Education, Initiative, entrepreneuriat, Employabilité* » (Ben Dhia, 2007). Dans ce nouveau modèle, l'université non seulement doit s'adapter et réagir aux nombreuses forces qui s'exercent sur elle, mais également elle doit les façonner et anticiper les changements: c'est une motrice des changements. En l'occurrence, plusieurs auteurs (dont notamment Etzkowitz (1983) et Clark (1998, 2001)) ont évoqué le concept d'université entrepreneuriale pour matérialiser ce nouveau modèle d'université. Mais, nous avons remarqué que ces auteurs ne s'accordent pas quant à l'existence d'une définition unique de l'université entrepreneuriale.

A notre sens et à la suite d'Etzkowitz (2003), l'université entrepreneuriale est une étape de l'évolution de l'université. Cela ne veut pas dire que l'université va renoncer à ses missions traditionnelles (enseignement et recherche) mais elle va assumer une nouvelle mission (entrepreneuriat) : c'est une université qui « *assure la continuité entre le passé et le présent* » (Clark, 2001). Et en nous inspirant de Röpke (1998), une université entrepreneuriale peut signifier trois choses:

- L'université elle-même: en tant qu'organisation, elle est assimilé à un intrapreneur: innovation dans sa structure, stratégie, management et organisation;
- Les membres de l'université (étudiants, employés, chercheurs, enseignants) sont des acadépreneurs c'est-à-dire ils « *créent ou reprennent une activité nouvelle ou existante dépendante administrativement ou financièrement de l'université sans pour autant quitter cette dernière (acte d'intraprise), ou créent ou reprennent une organisation juridiquement indépendante de l'université tout en abandonnant (éventuellement temporairement) cette dernière (acte d'extraprise). Pour pouvoir employer le terme d'acadépreneur, outre un changement plus ou moins intense qui doit exister pour le porteur de projet universitaire (seul ou en équipe) sur les plans statutaire, fonction, métier, géographique ou organisationnel, ce dernier doit capter de la valeur nouvelle (en cas de création ex nihilo) ou existante (en cas de reprise) au sein de l'entité qu'il impulse* » (Jaziri et Paturel, 2009).

- L'interaction de l'université avec l'environnement: l'université entretient des relations avec les différentes parties prenantes de son environnement à travers le transfert technologique, la commercialisation des résultats de la recherche, le partenariat avec les entreprises, les relations avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise, etc.

Bref et de façon plus synthétique, **l'université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales dans son environnement interne (au niveau de ses missions, elle même en tant qu'organisation est assimiléE à un intrapreneur et ses membres sont des acadépreneurs) et avec son environnement externe.**

Par ailleurs, il existe plusieurs facteurs de création et de développement de l'université entrepreneuriale: certains auteurs mettent l'accent sur des facteurs formels et informels (Guerrero-Cano, Kirby et Urano, 2006)d'autres (Mora et Villarreal, 2001; Gibb, Haskins et Robertson (2009) préconisent des transformations à l'intérieur de l'organisation (structures, organisation, management, gouvernance style de direction, leadership) et d'autres ( Zaharia et Gibert 2005) recommandent l'ouverture et l'internationalisation de l'université (pôles universitaires, universités multinationales; réseaux internationaux de recherche; projets internationaux). Et d'autres considèrent que la culture entrepreneuriale est une variable de cohésion nécessaire à la création de l'université entrepreneuriale (Clark, (1998; Rinne et Koivula (2005).

Pour notre part, pour devenir entrepreneuriale, l'université doit effectuer des transformations à la fois en interne (touchant leur mission, leur structure, leur management, leur organisation, et leur culture) qu'en externe (touchant leur relation avec son environnement). Et surtout elle doit avoir une orientation entrepreneuriale (Todorovic et McNaughton, 2003; Todorovic; 2004, 2007; Boehm, 2008). Par orientation entrepreneuriale nous entendons un processus grâce auquel l'université instaure son autonomie, s'engage dans l'innovation, prend un certain risque, agit pro-activement et intensément pour maintenir sa position concurrentielle afin de devenir par conséquent une université entrepreneuriale.

Mais, comment l'université développe-t-elle l'entrepreneuriat et stimule-t-elle l'esprit entrepreneurial?

Autrement dit, comment les environnements interne et externe de l'université contribuent-ils au développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?

La réponse à cette question fera l'objet du chapitre V

# Chapitre V:

# FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT ET DE L'ESPRIT ENTREPRENEURIAL A L'UNIVERSITE

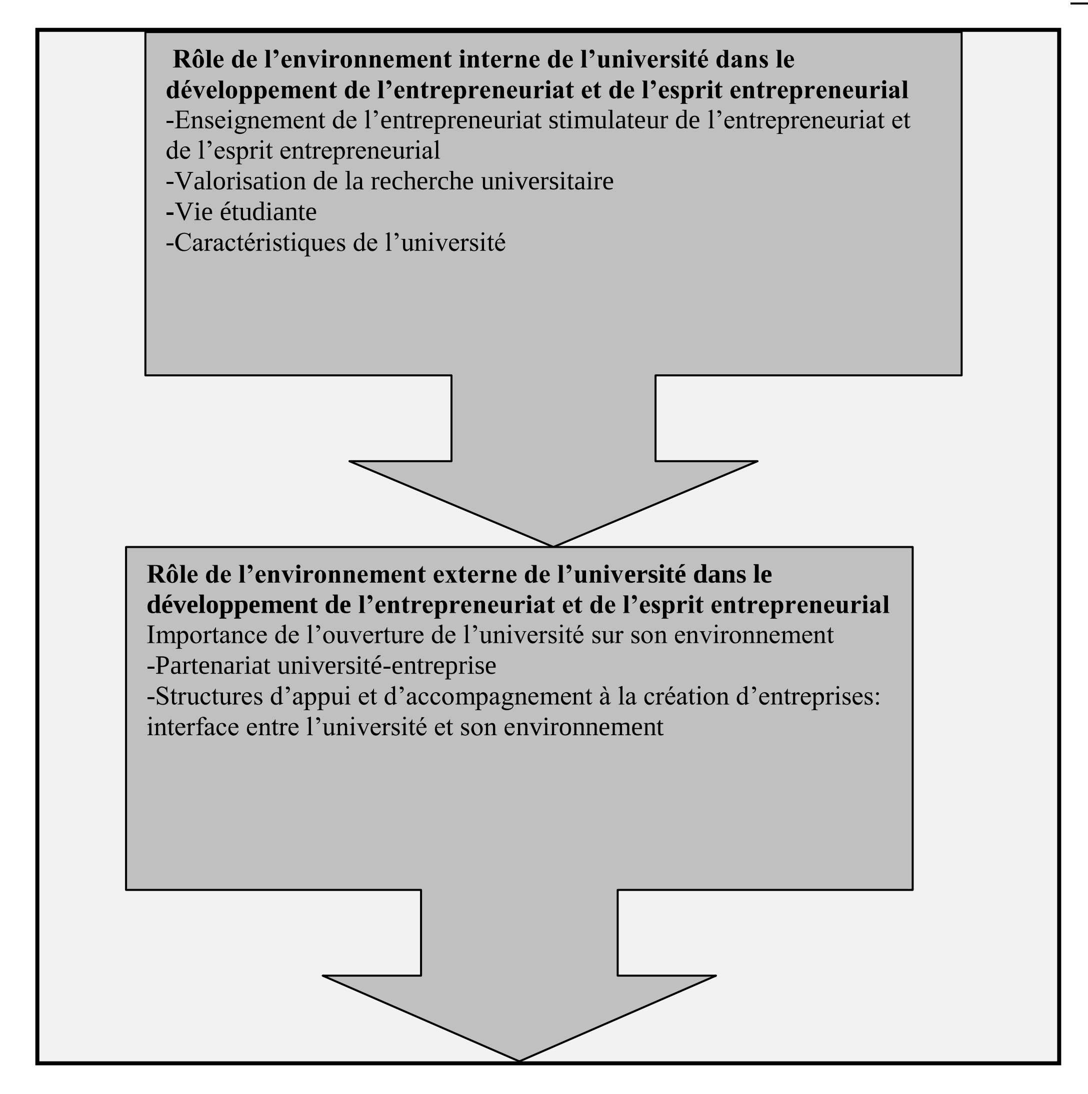
## Introduction

Pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, l'université peut agir sur des facteurs relevant de son environnement interne et d'autres relevant de son environnement externe. En ce qui concerne les facteurs de l'environnement interne de l'université (section 1), nous les avons regroupés en trois types: des facteurs académiques (l'enseignement de l'entrepreneuriat, la valorisation des résultats de la recherche universitaire et un facteur para-académique (la vie étudiante) et un troisième facteur inhérent aux caractéristiques de l'université (mission, structure, organisation, management, etc.). En effet, dans un premier temps, nous nous focaliserons sur le rôle de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans la stimulation de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à travers ses objectifs, son contenu et ses programmes, son corps enseignant, ses méthodes (pédagogie opérationnelle de développement de l'esprit entrepreneurial de Kearney (1999)) et ses outils pédagogiques. Ainsi, nous soulignerons les effets de l'enseignement de l'entrepreneuriat tant sur la création d'entreprises tant sur le développement des attitudes, des intentions, des sentiments et des compétences entrepreneuriaux. Ainsi, nous mettrons l'accent sur l'importance de la valorisation des résultats de la recherche universitaire dans la promotion de l'entrepreneuriat. Ensuite, nous soulignerons que les orientations, les attitudes et les comportements des étudiants peuvent être également influencés par un certain nombre de facteurs relevant de la vie étudiante (facteur para-académique) telles que les expériences professionnelles antérieures et la vie associative. Enfin, nous montrerons que pour pouvoir assurer cette mission entrepreneuriale, l'université est appelée à effectuer des transformations internes touchant sa structure, son organisation et ses méthodes de gestion, etc.

En outre, nous mettrons l'accent sur l'importance des facteurs relevant de l'environnement externe de l'université (section 2). D'ailleurs, dans un contexte de globalisation et de l'économie de savoir, l'université n'est pas un système fermé, elle est appelée à entretenir des relations avec différentes parties prenantes pour pouvoir survivre et s'adapter aux différents changements de son environnement.

Par ailleurs, l'interaction de l'université avec son environnement suppose des relations de partenariat avec des entreprises. Parmi les différents types de partenariat université entreprise, nous aborderons l'alternance (enseignement coopératif) et un partenariat en recherche à savoir le transfert technologique (spin-off). Ainsi, nous nous intéresserons aux structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise qui sont considérées comme une interface entre l'université et son environnement. A cet effet, nous donnerons une idée sur les différents types de ces structures. Puis, nous montrerons comment l'incubation peut s'intégrer dans les missions de l'université.

**Figure 32:** Cheminement suivi dans le chapitre V




## Section 1: Rôle de l'environnement interne de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Dans cette section, nous aborderons l'importance des facteurs académiques dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. D'abord, nous analyserons de façon très détaillée le rôle de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le développement

des attitudes, de l'intention et des comportements entrepreneuriaux des étudiants. Ensuite, nous soulignerons l'importance de la valorisation des résultats de la recherche universitaire. Ainsi, nous montrerons également que la vie étudiante (facteur para-académique) avec ses deux dimensions: les expériences professionnelles antérieures et la vie associative, pourrait développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial des étudiants. Enfin, nous donnerons une idée brève sur les transformations internes (structure, organisation, méthodes de gestion, etc.) que l'université devra effectuer pour pouvoir assurer sa mission entrepreneuriale.

## 1/ Enseignement de l'entrepreneuriat stimulateur de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Si l'on conçoit qu'entreprendre est un ensemble d'attributs qui s'expriment par des aptitudes, des attitudes, des perceptions, des motivations, des influences sociales, des valeurs, des intentions, et des actes, le système éducatif porteur et diffuseur de culture à côté d'autres facteurs de socialisation tels que la famille, la culture, les médias, etc., pourrait favoriser son expression «*à condition de le vouloir et sous réserve de doter des politiques et des moyens adéquats*» (Verstraete et Saporta; 2000, Tounès, 2003).
D'après certains auteurs (Drucker, 1985; Flor et Gray, 2000), pour favoriser une société entrepreneuriale, le changement le plus fondamental doit se faire dans le système éducatif (cité par Connally, Gorman et Bogue, 2006). D'autant plus, vu les retombées positives de l'entrepreneuriat sur l'économie, la société et l'individu, plusieurs études ont mis l'accent sur l'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat: c'est l'étape la plus importante pour développer le potentiel entrepreneurial des jeunes (Verstraete, 1999; Saporta et Verstraete, 2000; Fayolle, 2000a,c; Tounès, 2001; Gibb, 2002; Fortin, 2002; Gasse, 2003; Tounès, 2003; Fayolle, 2003 b). Ainsi, Tounès (2001) considère l'entrepreneuriat non seulement une pratique et un champ de recherche, mais aussi un domaine d'enseignement qui peut influencer les attitudes, les normes et les perceptions des étudiants quant à leur choix de carrière.

Mais, dans le milieu universitaire, la reconnaissance de l'entrepreneuriat comme matière d'enseignement passe par sa reconnaissance comme une discipline ou sous discipline, or jusqu'à aujourd'hui il n'y a même pas un consensus sur une définition unique et universel de l'entrepreneuriat. Et, cela peut s'expliquer selon Schieb-Bienfait (2000) par la jeunesse de la discipline, qui est en quête d'identité et en voie de construction tant sur le plan épistémologique, théorique et méthodologique.Et de ce fait, une question centrale se pose: l'entrepreneuriat peut-il être enseignéet appris? (Neurenther, 1979; Vesper, 1987; Gibb, 1992; Toulouse, 1994; Fayolle, 1999a, Saporta et Verstrete, 1999; Sénicourt et Verstraete, 2000).

### 1-1 Peut-on enseigner l'entrepreneuriat?

Pour certains, l'enseignement de l'entrepreneuriat est problématique car il est à la fois art et science et donc enseignable et non enseignable: la partie science (comprend le management, le marketing, le finance, etc.,) est enseignable en faisant recours à l'approche pédagogique conventionnelle et la partie art est non enseignable car on ne peut pas enseigner des attitudes et aptitudes entrepreneuriales (Jack et Anderson, 1998). Sae (1996), à son tour, a comparé l'enseignement de l'entrepreneuriat à un art. Selon cet auteur, certaines personnes sont naturellement talentueuses alors que, les autres doivent travailler beaucoup pour réaliser les mêmes objectifs.

Dans cette même veine, Miller (1999) a séparé les aspects enseignables des non enseignables de l'entrepreneuriat: il considère qu'on ne peut pas enseigner tous les aspects de l'entrepreneuriat et les enseignants ne peuvent pas créer des entrepreneurs quand ils veulent et lorsqu'ils veulent. Ce débat sur l'essence de l'entrepreneuriat art ou science, nous mène vers un débat similaire: naît-on ou devient-on entrepreneur? («*Entrepreneur is born or made?»).*
De plus, selon Léger-Jarniou (2001), *« cette question renvoie à celle qui sépare l'inné de l'acquis. Les partisans de l'inné pensent que l'on possède le plus souvent par héritage culturel au sens de Bourdieu la fibre entrepreneuriale et qu'il ne sert à rien d'apprendre des techniques particulières. Les tenants de l'acquis défendent au contraire l'idée que l'acquisition est possible, du moment qu'elle est adaptée et cohérente. […] La juste réalité doit se situer entre ces deux extrêmes. Un peu « d'inné » ne nuit pas, mais l'acquisition des connaissances n'est par ailleurs jamais superflue ».* Il est vrai qu'être entrepreneur demande certains talents et par conséquent une formation en entrepreneuriat pourrait révéler ces talents.

En outre, à la suite d'Anderson et Jack (1999), Billet (2007) considère que l'enseignement de l'entrepreneuriat est problématique car il est à la fois sciences et art. Alors que l'entrepreneuriat pour Drucker (2000) n'est ni une science ni un art: c'est une partique: "*Enterprise is neither a science not an art. It is a practice. It has a knowledge base, of course, but as in all practices, medicine, for instance, or engineering, knowledge in entrepreneurship is a means to an end. Indeed, what constitutes knowledge in a practice is largely defined by the ends, that is, by the practice*".

Pour trancher dans ce débat , différents travaux (Drucker 1985, Sammut 1995, Béchard et Toulouse 1996; Verstraete 1997; Bygrave 1997; Fayolle 1999a) ont corroboré l'hypothèse de l'enseignement de l'entrepreneuriat, et ont montré qu'entreprendre n'est ni une «*affaire de gênes* » (selon l'expression de Druker,1985) ni un phénomène inné et naturel et que l'esprit et la capacité d'entreprendre renvoient à des savoirs, des aptitudes et des attitudes pouvant être enseignées, travaillées, renforcées, développées et exploitées par le système éducatif. Et selon Senicourt et Verstraete (2000), « *nul n'est programmé génétiquement pour devenir entrepreneur, on ne nait pas entrepreneur. L'entrepreneuriat est un mode de comportement, c'est une attitude qui peut être encouragée, favorisée, contrariée, soit, mais on peut apprendre à modifier son comportement et on peut y arriver* ».

En outre, maintes expériences ont démontré que les étudiants choisissent les écoles de management et des affaires pour étudier l'entrepreneuriat ce qui confirme davantage l'idée que l'entrepreneuriat peut être enseigné (Herry, Hill et Leitch, 2005). De même, plusieurs études empiriques ont prouvé que l'entrepreneuriat peut être enseigné ou au moins encouragé par l'éducation entrepreneuriale (Gorman, Hanlon et King, 1997, p 63).
Ainsi, comme le souligne Druker (1987) *« Most of what you hear about entrepreneurship says American's leading thinker; is all wrong, its not magic, its not mysterious and it has nothing to doing, it's a discipline and like any discipline it can be learned"*. Alors, comme la plupart des champs et disciplines appartenant aux sciences humaines et plus précisément aux sciences de gestion, l'entrepreneuriat peut faire l'objet d'un enseignement (Béchard, 1998; Fayolle, 2000a; Senicourt et Verstraete, 2000). Quand la question sur la possibilité d'enseigner l'entrepreneuriat a été posée à Magnus Aronsson, ce dernier a formulé une réponse immédiate : « *Si on veut enseigner les gens pour devenir entrepreneurs, on peut* » (Aronsson 2004, p 289) (cité par Hindle, 2007). De plus, selon Billet (2007), il est obsolète de poser la question de la pertinence de l'enseignement de l'entrepreneuriat (Charney et Libecap, 2000). Et pour (Fayolle, 2007), ce n'est plus la bonne question; aujourd'hui: on a dépassé ce stade.

En outre, une autre question s'impose: qu'est-ce que nous entendons par l'enseignement de l'entrepreneuriat?

### 1-2 Définitions de l'enseignement de l'entrepreneuriat

*« Eduquer, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un fumer »-W.B. Yeats.*

Avant de définir l'enseignement de l'entrepreneuriat, il faudra mieux tenter de dissiper toute confusion entre les termes enseigner et éduquer (Béchard, 1994; Fayolle, 2000a; Fayolle et Filion, 2006).

A la première vue, ce sont des termes synonymes et sont d'une parenté sémantique mais, en les définissant et précisant leurs continus, il convient de signaler qu'il existe des différences entre eux d'après le Robert:

- Eduquer: l'étymologie du verbe éduquer c'est " *educare*, *dux* » qui signifie celui qui conduit, le guide, élever / (syn.) élever, produire, former / «*mettre en œuvre des moyens propres à assurer la formation et le développement d'un être humain*».

- Enseigner: l'étymologie du verbe enseigner c'est « *in- signare* » qui signifie conférer à quelqu'un un signe distinctif / transmettre certaines connaissances à quelqu'un de façon qu'il les comprenne et qu'il les assimile / apprendre à quelqu'un par des leçons données ou par l'exemple. Nous constatons qu'il existe peu de liaison entre éduquer et enseigner: l'éducation représente le résultat, le but, et est liée à la culture de la société, aux valeurs, alors qu'enseigner, c'est l'acte de former ou d'instruire avec les différents moyens pour accomplir cet acte. D'après ces clarifications conceptuelles, il nous paraît judicieux de choisir plutôt le verbe éduquer qui vise le développement des valeurs de l'individu et donc sa culture. D'autant plus, que les 4 piliers de l'éducation selon l'UNESCO

–Apprendre à connaître;
–Apprendre à faire;
–Apprendre à être;
–Apprendre à vivre ensemble.

Ce qui coïncide avec notre objectif à savoir développer une mentalité, un état d'esprit et des attitudes qui sont axés sur l'innovation, la créativité, la prise d'initiative, l'esprit du groupe, la prise du risque, etc. Ainsi selon Fayolle et Filion (2006, p226), éduquer signifie: «*développer le caractère l'esprit de quelqu'un* » (en l'occurrence l'étudiant).

Et par conséquent, nous ***préférons bien*** parler plutôt de l'éducation entrepreneuriale que de l'enseignement de l'entrepreneuriat mais, généralement ce dernier est l'expression la plus utilisée par les auteurs.

Par ailleurs, il existe plusieurs définitions de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Et, chaque définition est extraite de la définition de l'entrepreneuriat même. Or, selon Senicourt et Verstraete (2000), la littérature ne se puise pas pour tenter de définir l'entrepreneuriat, ce qui pourra expliquer par conséquent, l'absence de consensus sur la définition de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Le tableau (20) pourra rendre compte de cette pluralité de définitions:

**Tableau 20:** Définitions de l'enseignement de l'entrepreneuriat

| Auteur | Définitions |
|---|---|
| Katz (1990) | *« L'enseignement de l'entrepreneuriat est l'une des formes les plus évidentes préparant les individus à la création d'entreprise ».* |
| Kourilsky (1995)[38] | *« L'enseignement de l'entrepreneuriat a été défini comme celui qui permet la reconnaissance des opportunités, la réunion et l'engagement de ressources en présence de risque et la création d'entreprise viables ».* |
| Fayolle (1999, 2000) | *« Comme un ensemble d'actions de sensibilisation, de formation et d'accompagnement des étudiants qui concourent tout aussi bien à les faire évoluer sur des registres culturels et comportementaux qu'à leur transmettre des connaissances et des savoirs actionnables ».* |

[38] Cette définition est citée par Taktak Kallel (2005).

| | |
|---|---|
| Léger-Jarniou (2000) | *« Un ensemble d'enseignement qui vise à développer l'esprit entrepreneurial des étudiants».* |
| Laukkanen (2000, p. 26-27)[39] | *« L'éducation entrepreneuriale peut être définie comme "quelque chose" qui facilite l'accès aux pratiques entrepreneuriales. Elle concerne le "que faire ?" et la façon de concrétiser celui-ci en étant personnellement impliqué ».* |
| Gibb et Cotton (2002, p. 5) | *« L'entrepreneuriat dans un contexte éducatif est un ensemble de comportements, d'aptitudes et d'attributs exercés individuellement ou collectivement pour manager des individus ou des organisations de toute sorte, pour créer des entreprises et innover dans des contextes de forte incertitude et complexité. Ces comportements, aptitudes et attributs sont des moyens d'accomplissement personnel ».* |
| Tounès (2003, p128) | *« Tout enseignement de sensibilisation, de spécialisation et d'accompagnement destiné à préparer et à développer les perceptions, les attitudes et les aptitudes entrepreneuriales est qualifié d'entrepreneurial ».* |
| Brush et al (2003)[40] | *« L'entrepreneuriat comme une discipline qui étudie le processus par lequel les entrepreneurs identifient explorent et exploitent une opportunité ».* |
| Fayolle (2004) | *« Transmettre des connaissances et à développer des compétences et des savoirs faire portant sur des situations et des comportements spécifiques qui s'expriment dans des processus soumis à l'information des facteurs contextuels l'enseignement de l'entrepreneuriat se situent au croisement de quatre dimensions : situation, comportement contexte et temps ».* |
| La commission Européenne (2004) | *« L'enseignement de l'entrepreneuriat est d'une part un concept large d'éducation visant le développement des attitudes entrepreneuriales et d'autre part, une notion très spécifique de formation dédiée à la création et au développement des entreprises ».* |
| Zones et English (2004) | *« Définissent l'enseignement de l'entrepreneuriat comme un processus qui offre aux individus l'aptitude d'identifier les opportunités et d'augmenter leur estime de soi et leurs compétences ». "Entrepreneurial education is the process of providing individuals with the ability to recognise commercial opportunities and insight, self esteem, knowledge and skills to act on them".* |
| Fayolle et Filion (2006 p) | *« C'est l'ensemble d'action de sensibilisation, de simulation, de formation et d'accompagnement des apprenants qui concourent tout aussi bien à les faire évoluer sur les registres culturel et comportemental qu'à leur transmettre des connaissances et des savoirs utiles pour une certaine forme d'action (créer ou reprendre une entreprise, par exemple) »* |

D'après le tableau ci-dessus, nous observons une dichotomie dans la définition de l'enseignement d'entrepreneuriat: d'une part, il est vu comme un moyen de création d'entreprises ou de développement des pratiques entrepreneuriales, et d'autre part, comme une méthode universitaire pour développer les attitudes, les perceptions et les mentalités entrepreneuriales. Autrement dit, certaines définitions de l'enseignement de l'entrepreneuriat visent la culture et l'esprit entrepreneurial alors que d'autres, le situent dans le contexte des situations entrepreneuriales. Et de ce fait, nous pouvons classer ces définitions selon deux logiques empruntées de la définition même de l'entrepreneuriat (Léger-Jarniou, 1999):
Une *logique étroite* qui correspond à des définitions spécifiques et une *logique enrichie* qui correspond à des définitions générales. Cela nous amène à penser que l'absence d'une définition unanime de l'enseignement de l'entrepreneuriat peut s'expliquer à son tour par l'absence d'une définition commune sur ce qu'est l'entrepreneuriat. Ainsi, cette pluralité de définitions peut s'expliquer également : *« d'une part, par la variété des approches au sein*

[39] Les définitions de Laukkanen (2000, p. 26-27) et de Gibb et Cotton (2002, p.5) sont cités par Tounès (2003, p128).
[40] Cité par Perruchoud et Girod (2009).

*d'un même univers (monde académique par exemple) et d'autre part, de la cohabitation des différents univers qui en ont des parties prenantes à savoir les univers académique, politique et pratique »* (Fayolle, 2007).

**Pour notre part, nous définissons l'enseignement de l'entrepreneuriat en nous inspirant de Fayolle (1999 a, 2000 a) et de Léger-Jarniou (2000) comme tout type d'enseignement (sensibilisation, spécialisation et accompagnement) visant le développement de l'esprit entrepreneurial.**

### 1-3 Cadre de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Dès qu'on conçoit un programme d'enseignement à l'entrepreneuriat, se pose d'emblée la question de savoir sur quoi va reposer cet enseignement tant en terme d'objectifs, de contenus, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation (Schieb-Bienfait, 2000). Alors, à la suite de plusieurs auteurs (notamment Béchard 1998; Fayolle, 1999; Schieb-Bienfait, 1999; Bertrand et Verstraete, 1999; Léger-Jarniou, 2000; Tounès, 2003; Klandt et Volkmann, 2006, Hindle, 2007), il convient d'aborder six principales interrogations que soulève la mise en place d'un enseignement de l'entrepreneuriat:

1/ Pourquoi enseigner l'entrepreneuriat? (Finalité)
2/ Que devrait-on enseigner en tant qu'entrepreneuriat? (Contenu)
3/ Qui doit enseigner l'entrepreneuriat? (Corps enseignant)
4/ Qui doit recevoir cet enseignement? (Public cible)
5/ Comment devrait-on enseigner l'entrepreneuriat ? (Méthode)
6/Quel est en fait le résultat attendu de cet enseignement ? (Evaluation)

#### 1-3-1 Objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Les objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent être regroupés en deux familles d'objectifs (développement personnel et développement de la création d'entreprises) et trois dimensions (sensibilisation, spécialisation et accompagnement et conseil).

##### 1-3-1-1 Développement personnel et développement de la création d'entreprises

Selon Verstraete et Saporta (2000), les objectifs d'une formation à l'entrepreneuriat dans une école ou université peuvent être regroupés en deux familles «*s'imbriquant et constituant la base d'une incitation à une société entrepreneuriale*».

**1ère famille d'objectifs**

Plusieurs auteurs ont considéré la formation des créateurs d'entreprises comme la finalité basique de tout enseignement à l'entrepreneuriat. Dans ce cadre, Kourilsky (1995) a mis en place un programme composé de trois groupes d'objectifs qui sont:

- Détecter et identifier les opportunités (création de nouvelles idées, étude de marché, innovation, détection de nouveaux besoins du client, etc.);
- Rechercher et assembler les ressources;

- Créer une nouvelle entité (entreprise, projet).

Ainsi, d'après Gotleib et Ross (1997), Bhidd et Harvard ont fixé trois objectifs dans leur cours d'entrepreneuriat: évaluer les opportunités, assembler des ressources et créer et développer de nouvelles organisations. De son côté, Hills (1998), dans son observation de 15 enseignants « leaders » en entrepreneuriat au Etats-Unis, a identifié deux objectifs importants fixés lors de cet enseignement qui sont accroître les connaissances et les compétences requises pour démarrer et manager un nouveau projet et sensibiliser les étudiants quant à l'importance du travail indépendant et que l'entrepreneuriat est une option de carrière possible. Neunreuther (1999) a identifié deux objectifs d'enseignement de l'entrepreneuriat: la formation à la création d'entreprise vise à doter l'entrepreneur potentiel des connaissances et des outils nécessaires qui lui permettront de bien gérer son affaire et de surmonter certaines difficultés lors du démarrage de son entreprise et la formation des créateurs d'entreprises.
Roach (1999) énumère les objectifs de son cours en entrepreneuriat ainsi: connaître les caractéristiques de l'entrepreneur; avoir les aptitudes nécessaires pour identifier et détecter les opportunités d'affaires; savoir comment élaborer un business plan faisable et collecter des informations sur le marché.

**2ème famille d'objectifs**

Si la première famille d'objectifs s'inscrit dans un cadre restreint à savoir la création d'entreprises, la deuxième famille d'objectifs vise non seulement la création des créateurs d'entreprises mais, aussi et surtout le développement personnel de l'étudiant. A partir de la littérature et de leurs études de 128 programmes d'entrepreneuriat, Vesper et Gartner (2001) ont identifié les objectifs basiques pour bâtir un programme d'enseignement d'entrepreneuriat. Ces objectifs sont classés en deux catégories (voir tableau 21):

- 1ère catégorie est centrée sur le développement personnel des étudiants;
- 2ème catégorie est centrée sur le développement des compétences et des connaissances nécessaires à tout porteur de projet depuis l'identification des opportunités jusqu'à la création effective de son projet.

**Tableau 21:** Objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat

| Développement personnel | Développement à la création d'entreprise |
|---|---|
| Créativité et innovation<br>Négociation<br>Intuition et initiative<br>Networking<br>Prise de risque<br>Auto accomplissement<br>Confiance<br>Motivation | -Identification et évaluation des opportunités<br>-Recherche de capital et de ressources<br>-Construction du business plan<br>-Développement de l'affaire |

Alors, à côté de la création des créateurs d'entreprises, la finalité de l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est-elle pas plutôt d'éduquer les jeunes à l'esprit d'entreprendre et leur donner envie d'agir de façon autonome et d'intervenir activement, en prenant des initiatives innovantes, au sein des organisations dans lesquelles ils comptent s'investir (Block et Stumpf, 1992)? Appuyant cette idée, Menzies et Gasse (1999, p 6) considèrent que la valeur de l'enseignement entrepreneurial va bien au-delà des répercussions positives de la création d'entreprises sur le développement régional, la valeur de l'enseignement entrepreneurial inclut le développement personnel de l'individu.

De même, les objectifs de l'enseignement de l'entrepreneuriat recommandés par la communauté européenne (2004, p9) se situent dans la même perspective des objectifs susmentionnés:

- «*Promouvoir le développement de la qualité personnelle en rapport avec l'entrepreneuriat créativité, innovation, prise d'initiative, prise de risque, sens de responsabilité, et sensibiliser les étudiants à l'activité indépendante en tant qu'option de carrière possible;*

-*Proposer les compétences techniques et commerciales nécessaires pour démarrer une affaire* ».

Dans une même veine, Schmitt (2005), en se référant à Saporta et Verstraete et Grandhaye (2000), stipule que *«la formation à l'entrepreneuriat n'est destinée quasi exclusivement qu'aux créateurs mais aussi qu'elle est liée à un objectif de réussite : la création. Ainsi, la formation à l'entrepreneuriat s'inscrit dans une logique de création de créateurs ».*

### 1-3-1-2 Dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Plusieurs auteurs (Fayolle, 1999a; Senicourt et Verstraete, 1999; Verstaete et Saporta, 2000; Tounès, 2003; etc.) ont situé les finalités de l'enseignement de l'entrepreneuriat autour de trois dimensions: la sensibilisation, la spécialisation et l'accompagnement et le suivi des étudiants porteurs de projets.

**-La sensibilisation** ou éveil entrepreneurial: Tounès (2003, p 139) pense qu'à ce stade d'intervention, «*l'étudiant n'a pas forcément connaissance d'une possibilité de carrière entrepreneuriale. S'il en est informé, c'est de façon large et floue. Cette "non-connaissance" ou méconnaissance peut s'expliquer par un "déficit" d'informations lié à la formation antérieure, à la famille ou aux médias* ».

Sensibiliser à l'entrepreneuriat, c'est stimuler et éveiller des facultés de créativité, de prise d'initiative, d'innovation, de curiosité et informer les étudiants ou le public visé sur la possibilité de l'existence d'une carrière entrepreneuriale et leur donner des informations sur la création d'entreprise et l'activité entrepreneuriale (exemples: les difficultés de financement, les facteurs d'échec et de réussite, les enjeux liés à la création, les compétences nécessaires, les risques à parcourir, les implications sur la vie personnelle du créateur,...).

Et de ce fait, l'enseignement de sensibilisation vise à apporter des éléments de réponses aux questions : pourquoi entreprendre ? Quelles sont les objectifs ? Quels avantages en tire-t-on ? Quels sont les facteurs influents ? Quels sont les risques et les enjeux? Quelles sont les impacts sur la vie du créateur et sur son entourage? (Tounès, 2003). La sensibilisation vise également, à aider à mieux appréhender l'entrepreneuriat dans son sens le plus large et le plus étendu. Autrement dit, il s'agit de vulgariser l'idée que l'entrepreneuriat vise non seulement la création des entrepreneurs qui créent leurs propres entreprises, mais aussi des entrepreneurs académiques, des entrepreneurs civils, des entrepreneurs sociaux, des entrepreneurs technologues, des intrapreneurs (Chia, 1996). Et de ce fait, l'étudiant doit comprendre que

l'entrepreneuriat peut toucher tous les domaines de la vie (Reid, 2000): *«l'éducation sous entend une remise en gestion de la façon traditionnelle de faire les choses il en va de même de l'entrepreneuriat dans notre société, il existe de nombreux problèmes que le marché ne peut pas résoudre, la santé, l'éducation et l'aide sociale sont en désarroi et pour y apporter des améliorations, on a besoin des penseurs. D'une certaine façon, on pourrait considérer que ces penseurs sont des entrepreneurs sociaux des gens qui ont de l'imagination, du dynamisme et de la souplesse et qui sont disposés à prendre des risques et qui ne sont nécessairement axés sur le marché »* (Hiscock, Berthelot et Hessian, 2004).

Par ailleurs, les formes, mais surtout les contenus, de la sensibilisation changent selon le type de public (étudiant en histoire, étudiant ingénieur ou étudiant chimiste, demandeur d'emploi en formation continue, chercheurs en phase de création pour valoriser leurs travaux, etc.). *« Le point commun consiste à attiser suffisamment la curiosité du public afin qu'il vienne assister aux manifestations organisées»* (Senicourt et Verstraete, 2000).

En outre, il convient de préciser que les enseignements de sensibilisation sont les plus *« répandus par rapport aux enseignements de formations diplômantes, car ils « dispensent » moins de ressources humaines, logistiques et temporelles. Ils nécessitent peu de mobilisation en termes de compétences, de projets pédagogiques et de logiques d'action »* (Tounès, 2003, p 140).

**-La spécialisation**: la finalité d'un enseignement de spécialisation est de *plonger* les étudiants dans les réalités de l'entrepreneuriat par un apprentissage par l'action; permettre à des étudiants souhaitant travailler dans les domaines de l'entrepreneuriat et de la création d'entreprises, d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour pouvoir démarrer leurs futurs projets et de permettre à ceux désirant travailler dans des entreprises d'être des intrapreneurs.

Cet aspect de l'enseignement de l'entrepreneuriat vise donc à spécialiser les étudiants dans les domaines d'activités de l'entrepreneuriat, de les inciter à la création d'entreprise (Fayolle, 1999, Tounès, 2003).

Mais, une enquête menée par Fayolle (2000c) démontré que l'enseignement de spécialisation est le moins répandu environ 70 % des enseignements en entrepreneuriat dispensés dans les écoles de commerce et les universités ont pour but la sensibilisation et 20 % seulement de ses enseignements sont spécialisants.

**-Accompagnement appui et conseil des porteurs des projets**: dans un contexte d'éducation entrepreneuriale, il ne s'agit pas seulement de *"faire acquérir"* des connaissances intellectuelles et cognitives, mais surtout des compétences et des activités d'apprentissage qui guideront l'individu dans sa propre démarche entrepreneuriale (Carrier, 2000; Tounès, 2003). En l'occurrence, la finalité de ce type d'intervention est d'accompagner par le soutien et le suivi des étudiants qui ont des projets de création ou de reprise d'entreprise.

A ces trois niveaux d'intervention de l'enseignement de l'entrepreneuriat, Senicourt et Verstraete (2000) ont ajouté une autre dimension à savoir le conseil qui est considéré comme une mission charnière entre la spécialisation et l'accompagnement. Selon eux, le conseil revêtdeux niveaux: le premier niveau (est gratuit) concerne les conseils que peut prodiguer l'enseignant et qui sont généralement de simples réponses aux questions posées par les étudiants. Le deuxième niveau (est payant) renvoie au métier du conseil (professionnels, consultants, entreprises spécialisées, etc.). Ces auteurs pensent qu'il est difficile d'établir de frontière franche entre ces différents niveaux. Ainsi, dans la pratique, ces trois finalités sont complémentaires et peuvent se recouvrer (Tounès, 2003).

Alors, au-delà de la formation des créateurs d'entreprises potentiels, l'enseignement de l'entrepreneuriat doit s'inscrire dans un cadre plus large visant non seulement le développement des connaissances mais, plutôt les compétences. Or, ces dernières incluent le triptyque savoir, savoir faire et savoir être qui sont acquis respectivement à travers les trois dimensions suivantes:

-Dimension conceptuelle vise le développement des connaissances et du savoir;

-Dimension instrumentale vise le développement du savoir faire (compétences techniques);

-Dimension expérimentale vise le développement des comportements et des attitudes et les personnalités.

**Nous déduisons que les finalités de l'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent s'articuler autour de deux familles d'objectifs (construction de créateurs d'entreprises et développement de l'esprit entrepreneurial) et trois dimensions (sensibilisation, spécialisation et accompagnement et conseil).**

Dans ce cadre, Fayolle (1999a) pense que les différents objectifs relevant de l'enseignement de l'entrepreneuriat « *relève d'un bouillonnement nécessaire à toute discipline récente mais peut également être considéré comme un manque de rigueur scientifique* ».

### 1-3-2 Quoi enseigner? Contenus et programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Enseigner l'entrepreneuriat nécessite de s'interroger autant sur le contenu et les programmes que sur les moyens à mettre en œuvre (Bayad, Schmitt et Grandhaye, 2000).

Dans ce cadre, Jammieson (1984) a suggéré de diviser le programme de l'enseignement de l'entrepreneuriat en trois catégories:

Education à propos ou sur l'entrepreneuriat (*education about entreprise*); éducation pour l'entrepreneuriat (*education for entreprise*) et éducation dans l'entrepreneuriat (*education in entreprise*).

**1ère catégorie**: l'éducation à propos ou sur l'entreprise vise l'enseignement des créateurs d'entreprises et le développement des compétences et des aptitudes nécessaires pour créer, démarrer et mener à bien une affaire. Dans la plupart du temps, les cours ont un aspect théorique.

**2èmé catégorie** : l'éducation pour l'entreprise vise la préparation des étudiants à accepter l'entrepreneuriat comme une option de carrière possible et les encourage à créer et à diriger leurs propres projets. Les cours sont généralement axés sur la préparation d'un plan d'affaire (*business plan*).

**3ème catégorie** : dans l'éducation dans l'entreprise, les cours sont axés sur la croissance, le management et le développement de l'organisation. Ils visent à aider les individus ou les groupes d'individus à adopter une vision entrepreneuriale dans l'organisation où ils travaillent. Et de ce fait, cette formation vise à créer des intrapreneurs.

Pour Brown (2000), le programme de l'enseignement de l'entrepreneuriat doit tenir compte de trois axes:

- Apprendre à valoriser les opportunités et à identifier les nouveaux besoins du client,

- Préparer les créateurs d'entreprises potentiels à savoir assembler les ressources, à évaluer les risques, à élaborer de business plan et à chercher les sources de financement.
- Apprendre à faire une allocation optimale des ressources et à gérer le personnel et l'argent.

Par ailleurs, Gibb (2004) a recommandé de dépasser ce présent paradigme qualifié d'étroit qu'est associé à la seule création d'entreprise et a proposé de changer le contenu des cours. Ainsi, Kirby (2004) a donné un programme d'enseignement plus riche et plus général, d'ailleurs le programme qu'il a proposé prend en considération plusieurs dimensions: orientation entrepreneuriale qui vise à conscientiser et à sensibiliser les étudiants que l'entrepreneuriat est une option de carrière possible; promotion du travail indépendant et management et croissance des petites entreprises. Cet auteur a milité pour la mise en place d'un programme d'enseignement d'entrepreneuriat qui tient compte de l'entrepreneuriat dans son sens large et extensible.Selon lui, dans 14 chapitres et 450 pages, étudier la stratégie, la finance, la fiscalité, la franchise, la propriété intellectuelle, etc., cela est certes important si les étudiants arrivent à appréhender et à comprendre ces principes et ces pratiques. Ces derniers sont utiles pour créer une entreprise mais, ce lot quantitatif d'informations ne leur permettra pas de connaître eux-mêmes et de développer leurs personnalités. L'entrepreneuriat a des attributs et des compétences qui dépassent l'aspect commercial. Former à l'entrepreneuriat: c'est développer la méthode de pensée, la mentalité et les capacités entrepreneuriales.

Dans une veine similaire, Rae (1997) pense que les compétences traditionnelles enseignées dans les écoles de management sont certes, essentielles mais, non suffisantes pour créer un entrepreneur. Alors, il a recommandé d'inclure dans le programme d'enseignement d'autres modules (tels que la communication, la négociation, le Networking, la résolution des problèmes, etc.) qui stimulent les aptitudes créatives. De même, pour Timmons (1999) les programmes d'enseignement doivent se concentrer sur le perfectionnement des compétences et des attitudes entrepreneuriales. Il les a regroupées dans le tableau suivant:

**Tableau 22:** Attitudes et comportements souhaitables qu'il est possible d'acquérir

| Thèmes | Attitude et/ou comportement |
|---|---|
| Engagement et détermination | Ténacité et esprit de décision.<br>Peut s'engager/se désengager rapidement.<br>Discipline.<br>Persistance à résoudre les problèmes.<br>Disposé à faire des sacrifices personnels.<br>Immersion totale. |
| Leadership | Individu audacieux.<br>Normes élevées (sans être perfectionniste).<br>Travail d'équipe et fabrication de champions.<br>Inspire les autres, a des aptitudes en relations humaines.<br>Partage sa richesse avec tous ceux qui ont contribué à la créer.<br>Personne intègre et fiable capable d'inspirer la confiance.<br>Fait preuve d'équité.<br>Ne fonctionne pas en solitaire.<br>Patience et sentiment d'urgence. |
| Obsession des possibilités | A une connaissance intime des besoins des clients.<br>Est axé sur le marché.<br>Est obsédé par la création et l'amélioration de la valeur. |

| | |
|---|---|
| Tolérance face au risque, à l'ambiguïté et à l'incertitude | Prend des risques calculés, minimise les risques, partage les risques.<br>Sait gérer les paradoxes et les contradictions.<br>Tolérance face au stress, au conflit, à l'incertitude et au manque de structure.<br>Capacité de régler des problèmes et d'intégrer des solutions. |
| Créativité, indépendance et capacité d'adaptation | Non conventionnel, ouvert d'esprit, adepte de l'approche indirecte.<br>Inquiétude face au statu quo.<br>Capacité de s'adapter et de changer et capacité d'apprendre rapidement.<br>Ne craint pas l'échec.<br>Capacité de conceptualiser et de « se défaire des détails ». |
| Motivation à exceller | Orientation vers les buts et résultats, fixation d'objectifs élevés, mais réalistes.<br>Volonté de réussir et de croître, faible besoin de statut et de pouvoir.<br>Favorise les relations interpersonnelles (plutôt que concurrentielles).<br>Connaît ses points faibles et ses points forts.<br>A de la perspective et le sens de l'humour. |

**Source**: Hiscock, Berthelot et Hessian (2004)

Ainsi, Fayolle (2007), en s'inspirant de Hindle (2007), a distingué entre 3 dimensions qui devraient structurer les contenus de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Elles sont présentées ainsi:

**Tableau 23:** Dimensions de contenus de l'enseignement de l'entrepreneuriat

| | |
|---|---|
| Dimension professionnelle<br>(Savoir faire) | **Savoir quoi**: ce qu'il faut faire dans telle ou telle situation. |
| | **Savoir comment**: comment se comporter dans telle ou telle situation. |
| | **Savoir qui**: quels sont les réseaux et les personnes utiles dans telle ou telle situation. |
| Dimension théorique<br>(Savoir) | **Diffuser des contenus théoriques** sur les effets, les impacts, les phénomènes et les processus de l'entrepreneuriat. |
| Dimension spirituelle<br>(Savoir être) | **Savoir pourquoi**: les déterminants des conduites humaines et de l'action, les attitudes, les valeurs et les motivations des entrepreneurs |
| | **Savoir quand**: « Quel est le bon moment pour se lancer? » ; « Quelle est la meilleure situation en fonction de mon profil? » |

**Source**: Fayolle (2007)

D'après ce tableau, les contenus devraient s'articuler autour du développement de savoir, savoir faire et savoir être des étudiants. Ainsi, ils doivent permettre aux étudiants de se positionner dans le temps et dans l'espace, de se doter de méthodes et d'outils afin d'identifier la situation entrepreneuriale qui correspond au mieux à leurs profils (Fayolle, 2007).

**Plusieurs auteurs s'accordent à reconnaître qu'il n'y a pas de contenu idéal et que les connaissances, les compétences et les aptitudes varient en fonction du public visé et de ses besoins en apprentissage (Schieb-Bienfait, 2000; Tounès, 2003) et surtout en fonction de l'appréhension de l'entrepreneuriat. Cette dernière détermine à grand part les objectifs attendus de cet enseignement.**

### 1-3-3 Qui doit-on enseigner?

L'enseignement de l'entrepreneuriat est caractérisé non seulement par la variété d'objectifs et de contenus mais également par la diversité de type de public visé. D'ailleurs, plusieurs auteurs tentent de se faire une idée sur l'apprenant dont notamment Bock et Stumpf (1992) qui ont construit une typologie d'auditeurs de l'enseignement de l'entrepreneuriat qui sont: l'entrepreneur, le professeur et le sympathisant à la création d'entreprise, les intrapreneurs et les individus qui veulent développer leur esprit entrepreneurial et les étudiants. Ainsi, Ghosh et Block (1993) ont identifié sept groupes cibles dans les cours que dispense le système d'éducation américain: les étudiants des écoles de gestion, ceux des autres facultés, les dirigeants de grandes et de petites entreprises, les dirigeants-étudiants MBA, les professionnels organisés en micro-entreprise et les banquiers de capital de risque.
Garavan et O'Cinneide (1994) ont identifié à leurs tours trois catégories de participants: d'abord, les participants qui n'avaient aucune idée de projet pour démarrer une affaire, mais, ils doivent trouver une dans une période bien précise. Ensuite, les participants qui avaient déjà une idée concrète pour démarrer une affaire. Et enfin, les participants qui avaient seulement une idée générale ou provisoire pour démarrer une affaire (activité) (Lee et Wong, 2006).

Et selon Saporta et Verstraete (1999, p 320), l'enseignement de l'entrepreneuriat vise à *«former plusieurs types de publics: former des étudiants, former quelquefois au sein du groupe des personnes reprenant des entreprises (famille ou autres) des managers expérimentés ou des entrepreneurs établis soumis à des variables concrètes et immédiates».*
Tounès (2003) a cité trois types d'apprenants: les étudiants, les jeunes créateurs ou les entrepreneurs. Les premiers, comparativement aux deux derniers, manquent d'expérience et ont des ambitions spécifiques de carrière. Cependant, selon cet auteur l'hétérogénéité des profils d'apprenants peut être porteuse de riche partage d'expérience. Ainsi, Collins et Robertson (2003) ont distingué entre deux types d'apprenants: les étudiants « entrepreneurs » et les étudiants « non entrepreneurs » : les étudiants « entrepreneurs » ont dès le départ une intention claire de démarrer leur propre affaire alors que les autres n'en ont pas encore une.

### 1-3-4 Qui doit enseigner l'entrepreneuriat? L'enseignant et/ou le professionnel?

Qui est le plus apte à enseigner l'entrepreneuriat? L'enseignant ou le professionnel (entrepreneur)? La réponse à cette question n'est pas bien approfondie dans la littérature.
Et selon Klandt et Volkmann (2006), on ne dispose pas d'études pertinentes sur ce sujet. Néanmoins, selon ces auteurs, la plupart des enseignements de l'entrepreneuriat en Allemagne par exemple sont dispensés par des enseignants qui ont achevé leurs études en sciences économiques. Toutefois, un petit nombre d'enseignants sont des entrepreneurs. Ils ont démontré qu'il y a eu de bons résultats lorsque des entrepreneurs qui avaient des ambitions universitaires et didactiques ont été employés en qualité de conférenciers. Ils ont cité l'exemple de Stephen Spinelli de Babson College, un enseignant à l'université avec un double carrière, qui, après une fructueuse carrière entrepreneuriale, est devenu professeur d'entrepreneuriat à plein temps. « *L'étude de cas portant sur le développement de son entreprise sous franchise Jiffy Lube (le plus grand système de centres de service sous franchise et opéré par des compagnies dans l'industrie de la lubrification rapide de l'Amérique du Nord), basée sur son expérience comme entrepreneur, est aujourd'hui utilisée avec succès dans l'enseignement à Babson College, à la fois du point de vue des contenus et des méthodes*» (Volkmann, 2004).

Dans cette même perspective, Schieb-Bienfait (1999) lors d'un témoignage d'une expérience menée autour de la mise en place d'un module intitulé « projet création » qui est enseigné à la fois par l'enseignant (il dispense les enseignements des modules spécialisés) et l'intervenant (professionnel) (il est chargé d'animer les séminaires ainsi que certaines séances de tutorats), a constaté que ces derniers constituent un des maillons importants du dispositif d'apprentissage. Pour Hindle (2007, p218), la personne idéale pour enseigner l'entrepreneuriat doit être dotée de plusieurs caractéristiques:"*would be a multi-lingual serial entrepreneur of international prominence whose several business failures led only to renewed determination and ultimate success as the leader of several highly ethical high-growth ventures of international prominence. Somewhere along the line, she would have had time to complete an award-winning PhD thesis specifically in an entrepreneurship program at an acclaimed, probably American, university".*

En outre, il nous semble important de signaler que la méthode d'enseignement en équipe (par exemple, la combinaison entre un enseignant et un entrepreneur ou un investisseur) est digne d'être signalée comme approche novatrice s'opposant aux formes classiques d'enseignement universitaire. D'ailleurs, Lee et Wong (2006), "*The literature calls for a balance between academics and practitioners, known as teamwork teaching in the delivery of entrepreneurship education*".
Aux Etats-Unis, the «*teaching team*» a déjà été pratiqué avec succès depuis des années à Babson College ou à l'Institut de technologie de Michigan, par exemple (Klandt et Volkmann, 2006). Dans cette même veine, Rae (2006) a étudié le «*teaching team*» dans l'université de Derby. En effet, cette équipe d'enseignement est composée par trois membres possédant de bons profils et ayant réalisés différentes carrières: David Rae a été nommé en tant que directeur du développement des entreprises au Business School à l'université de Derby; Simon Gee qui avait une carrière dans l'architecture, le développement de la propriété et le management des petites entreprises et Rob Moon avait commencé sa carrière dans le design de locomotives aéronautique et avait une expérience dans la conception assistée par ordinateur, l'innovation et l'administration de projet. Selon, Rae (2006) "*The formative and reflective learning experiences of the team as practitioners were a process of entrepreneurial action learning through sense-making, featuring 'critical incidents', and 'practical theories' developed from praxis* (Weick, 1995; Rae; 2004; Cope, 2005). Cet auteur pense également que le développement de «*teaching team*» peut être relié à la littérature de l'équipe entrepreneuriale qui montre que l'efficacité est tributaire de l'équipe et non de l'individu.

Ainsi, il convient de mentionner que le travail en équipe suppose que les enseignants se connaissent bien et qu'ils partagent un certain nombre de positions communes sur les méthodes éducatives (notamment une grande disponibilité et facultés d'écoute, non conformisme dans la relation avec les étudiants, le souci de débusquer le goût d'entreprendre chez les étudiants). Les rencontres, les débats, les discussions entre les enseignants pourraient améliorer le processus d'apprentissage des étudiants (Schieb-Bienfait, 2000).

**Mais, nous pensons que peu importe celui qui enseigne enseignant et/ ou professionnel, il doit rechercher des méthodes d'enseignement efficaces. Ceci devient donc la prochaine question à laquelle nous tenterons de répondre dans ce qui suit.**

### 1-3-5 Comment enseigner l'entrepreneuriat?

*« Eduquer, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un fumer »-W.B. Yeats.*

Au sein de cette partie, nous mettrons en exergue l'importance d'une méthode pédagogique renouvelée pour enseigner l'entrepreneuriat. Ensuite, nous présenterons comment enseigner l'esprit entrepreneurial en exposant la démarche pédagogique opérationnelle de développement de l'esprit entrepreneurial de Kearnay (1999) présenté par Surlemont (2007). Puis, nous donnerons des exemples d'outils pédagogiques pour l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial (le plan d'affaires et les simulations et les jeux). Enfin, nous déduirons qu'il n'y a pas une bonne méthode pédagogique pour enseigner l'entrepreneuriat.

#### 1-3-5-1 Pertinence d'une méthode pédagogique renouvelée dans l'enseignement de l'entrepreneuriat

David et Gibb (1991) ont critiqué l'adoption des méthodes d'enseignement traditionnelles centrées dans la plupart du temps sur des théories et des approches didactiques qui sont « inappropriées » pour enseigner l'entrepreneuriat: d'ailleurs, selon la métaphore du Delaire (1988), dans l'enseignement traditionnel, *« l'étudiant s'apparente comme à un ordinateur et l'enseignant à un programme. La tâche du professeur est de bien le présenter pour qu'il soit compris et inscrit en mémoire. L'évaluation sert alors à vérifier simplement l'efficacité du système »* (cité par Carrier, 2000). D'après cette métaphore, la pédagogie traditionnelle rend l'étudiant un consommateur, un spectateur et un auditeur passif: son rôle est limité à restituer les connaissances acquises lors de l'examen final écrit. Or, enseigner l'entrepreneuriat, c'est viser à le rendre acteur actif qui participe à la construction de son apprentissage.

Alors, la méthode conventionnelle est remplacée par la méthode de Workshop et des méthodes interactives où les étudiants travaillent en groupes, communiquent entre eux, s'échangent les idées et discutent les solutions. Cette méthode d'enseignement permet aux étudiants de croire en leurs aptitudes de mener à bien leurs vies et leurs futurs (Gibb, 1997). De même, Young (1997) constate que l'expérience et les compétences utilisées par l'entrepreneuriat ne sont pas acquises à travers la méthode d'enseignement traditionnelle.
Selon Vesalain et Strömmer (1998), l'enseignement à l'entrepreneuriat doit s'appuyer sur des pratiques pédagogiques innovantes, pragmatiques et interactives.
Ces différents aspects de l'éducation entrepreneuriale *«doivent permettre à l'étudiant d'assimiler plus rapidement des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire et des savoir-devenir entrepreneuriaux qu'il pourra mobiliser sous forme d'aptitudes et de compétences lorsqu'il se trouvera en situation d'entreprendre ; ce sont des « qualifications normatives » (c'est-à-dire : savoir s'adapter, tolérer l'ambiguïté, accepter de prendre des initiatives, etc..)»* (cité par Billet, 2007).

Par ailleurs, Carrier (2000) considère que le système éducatif traditionnel est une quête de la bonne réponse ce qui amène les étudiants à se développer dans un environnement stable où la certitude règne. Chaque problème a une seule solution or initier les étudiants à la création et à l'innovation implique de leur apprendre à se poser de nouvelles questions, trouver plusieurs solutions et passer de la pédagogie de la bonne réponse à une pédagogie de

la découverte. Dans le même cadre, Gibb (2002) rappelle que la nature de contrat entre l'université et l'entrepreneuriat concerne plutôt le développement personnel que la transmission des connaissances ce qui exige des méthodes pédagogiques plus nouvelles et interactives. De ce fait, plusieurs auteurs insistent sur l'importance d'une éducation entrepreneuriale *renouvelée* car « *le paradigme pédagogique dominant continue d'apparaître comme celui de la transmission des connaissances dans l'entrepreneuriat; il ne s'agit plus de transmettre mais de faire acquérir et faire acquérir ne concerne pas uniquement des connaissances de type intellectuel et cognitif mais aussi et surtout des compétences spécifiques associées au devenir personnel de l'individu* » (Carrier, 2000, p150).

Dans cette même veine, Carrier (1998) stipule qu'il faut « *travailler au développement de nouveaux paradigmes pédagogiques si nous voulons non seulement acquérir des connaissances par nos étudiants mais aussi les aider à développer des compétences pertinentes associées à leur devenir personnel et professionnel* » (Cité par Carrier et Jacob, 1999). D'autant plus, que l'entrepreneuriat et l'innovation sont intimement liés. D'ailleurs, entreprendre est définit ainsi: innover c'est « *créer quelque chose de différent ayant de la valeur* ». De ce fait, on ne peut pas enseigner l'entrepreneuriat en écartant l'innovation et en ayant recours à une méthode d'enseignement conventionnelle. Enseigner l'entrepreneuriat avec cette dernière, exclut son originalité et le rend comparable avec n'importe quelle autre matière. Alors, la solution selon Bayad et Schmitt (2002) *est désormais de transformer l'intérêt de l'entrepreneuriat en méthode pour l'entrepreneuriat*. En l'occurrence, Béchard et Pelletier (2001p133) définissent l'innovation comme « *une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique lorsqu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situations d'interaction et d'interactivité* ». Et selon ces auteurs, les innovations pédagogiques sont souvent décrites comme tout ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral méthodes encore utilisées par une très grande majorité des enseignants.

Par conséquent, l'enseignement de l'entrepreneuriat n'implique-t-il pas l'usage des méthodes pédagogiques qui réhabilitent l'hémisphère droit de l'étudiant? En effet, selon la théorie ou la perspective neuropsychologique (Ornstein, 1975), le cerveau est divisé en deux parties ou hémisphères qui sont deux fonctions différentes mais, complémentaires; on parle de *la latéralisation* du cerveau: l'hémisphère gauche privilégie la logique, les symboles, l'abstraction, la description des détails alors que l'hémisphère droit est censé être le siège de l'intuition, l'émotion, l'imagination et l'affection. Pour être développée, la partie droite du cerveau a besoin d'une méthode axée sur des questions ouvertes, des problèmes à plusieurs solutions et non à une seule issue et réponse correcte, des descriptions précises, etc. (Kirby, 2007). Selon Kirby (2004), pour avoir « *un cerveau équilibré* » il faudra mieux développer de façon égale les deux parties du cerveau.
Or, pour Carrier (2000), il s'agit plutôt de réhabiliter la partie droite du cerveau car pour longtemps on donnait plus d'importance à tout ce qui est lié à la logique et à la rationalité au détriment de l'imagination, de la créativité et de l'intuition. Le développement de la partie droite du cerveau a besoin des analyses par analogie qui peuvent être facilitées ainsi: poser la question lorsqu'il n'y a pas une bonne méthode pour faire les choses; dépasser la routine et la tradition; faire des jeux mentaux; réaliser qu'il y a plusieurs solutions et voir les erreurs comme un moyen pour développer le profil.

En outre, Kland et Volkmann, (2006) ont souligné que le comportement de l'apprentissage entrepreneurial se diffère du comportement de l'apprentissage classique, qu'est toujours prévalent dans le contexte éducatif des écoles et des universités. Ainsi, Carrier (2007) s'est basé sur la proposition de Weaver and Lloyd (1994) pour montrer la nécessite voire l'urgence de dépasser les méthodes pédagogiques traditionnelles et utiliser d'autres nouvelles et non conventionnelles : *« we are still facing an urgent need to trade more traditional forms of teaching for more unique and unconventional ones ».*

Nous présentons dans le tableau ci-dessous une comparaison entre les didactiques classiques d'un côté, et l'apprentissage entrepreneurial de l'autre côté en nous inspirant largement des comparaisons faites par Gibb (1998), Kland et Volkmann (2006) et Gibb (2007).

**Tableau 24:** Approche conventionnelle vs approche entrepreneuriale

| **Approche conventionnelle** | **Approche entrepreneuriale** |
|---|---|
| S'intéresser au passé | S'intéresser au présent |
| Apprendre à faire des analyses critiques | Apprendre à innover et à créer |
| Se concentrer sur l'explication des concepts | Se concentrer sur la résolution des problèmes et la détection des opportunités |
| Développer des « *compétences passives* » en faisant recours à des exemples | Développer des « *compétences actives* »à travers l'expérience et la pratique |
| Manipuler des systèmes | Manipuler des évènements |
| Objectifs d'enseignements imposés | Objectifs d'enseignements négociés |
| Apprendre des cours imprimés sur papier | Apprendre à travers un échange personnel d'idées et des discussions |
| Apprendre à travers un contenu prédéterminé | Apprendre à travers la découverte (guidée) |
| Apprendre dans un milieu organisé, pré-planifié (temps, lieu, conditions) | Apprendre dans un milieu informel et flexible |
| Apprendre sans la pression de l'accomplissement d'un but précis, en recevant des notes | Apprendre à accomplir de vrais buts (temps, pression, etc.) tout en étant motivé par un problème donné |
| Apprendre à résoudre des problèmes pour plus tard | Apprendre de l'expérience des problèmes résolus sous la pression |
| Il est interdit d'imiter et de copier | On reprend des idées, il est permis d'imiter |
| On craint les erreurs, qui sont mauvaises | Les erreurs sont vues comme une chance d'apprendre |
| Apprentissage centré sur l'enseignant | Apprentissage centré sur l'étudiant |
| Etudiant passif (il écoute et reçoit des connaissances) | Etudiant actif (il génère des connaissances) |
| Know what ? | Know how and who ? |
| Apprentissage « neutre » exclut les émotions | Apprentissage inclut les émotions |
| Sessions programmées | Sessions flexibles |
| Enseignant expert | Enseignant facilitateur |
| Apprendre seulement de l'enseignant | Apprendre de plusieurs personnes (réponses des autres étudiants, milieu social) |

**La principale conclusion que nous pouvons tirer de cette comparaison est que l'apprentissage entrepreneurial est axé sur l'expérience, la résolution des problèmes, l'émotion et la découverte. Ainsi, il est centré sur l'étudiant. Ce dernier devra jouer un rôle actif dans la génération de la connaissance. L'enseignant est devenu un animateur, facilitateur et un coordinateur.**

### 1-3-5 -2 Comment peut-on enseigner l'esprit entrepreneurial?

*« In order to make sense of the « art » of entrepreneurship there is a need for a greater understanding of how people learn entrepreneurial behaviors and how entrepreneurial capabilities are developped»* (Rae 2004).

Kearney (1999) est l'un des rares auteurs qui s'est penché sur la méthode de développement de l'esprit entrepreneurial à travers l'enseignement: or enseigner l'esprit entrepreneurial aux étudiants nécessite de développer deux axes: les attitudes et les sentiments de compétences entrepreneuriaux. En effet, enseigner les compétences entrepreneuriales: c'est enseigner le côté science de l'entrepreneuriat. Définir la nature de ces compétences répond clairement à la question du « quoi? ». Que faut-il enseigner ? (le contenu) (voir figure 33).
En particulier, s'il semble peu discutable que les compétences entrepreneuriales peuvent s'enseigner. L'enseignement de l'entrepreneuriat et son développement nécessite des aptitudes distinctes (Fayolle, 1997). Ces dernières demandent aussi l'assemblage d'idées qui s'axent sur tout ce qui est technique. En fait, elles requièrent à part les sciences du management une entente à la particularité de l'aspect entrepreneurial. Ainsi, l'exemple du marketing s'avère préciser cette idée vu qu'il est basé sur le marché, la dimension financière est pointée sur le financement et la levée de fonds, les ressources humaines touchent spécialement la composition du groupe et la mise en place d'un système d'incentive ajusté, la dimension production est focalisée sur la définition du core business et le « liant » de tous ces éléments est autre que la rédaction du plan d'affaires. Ces capacités rendent le candidat entrepreneur confiant par rapport à sa capacité à assujettir les différents éléments d'un « passage à l'acte ». Toutefois, l'extension de ces dispositions entrepreneuriales peut aussi avoir une emprise sur la désirabilité » (Surlemont, 2007).

**Figure 33:** Modèle d'apprentissage en entrepreneuriat

CONTEXTE
**Conditions cadres**

COMPETENCES (science) « quoi ? »
ATTITUDES (art) « comment ? »
FAISABILITE PERCUE
DESIRABILITE
INTENTION ENTREPRENEURIALE

CONTEXTE
**Conditions cadres**

Source: Surlemont (2007)

De là, nous constatons que, l'entrepreneuriat au cas où elle soit technique, l'enseignement des compétences ne pose pas de problèmes (Saporta et Verstraete, 1999). Toutefois, ces dernières ne sont pas seulement de nature technique et commerciale (marketing, finances, production, etc.) dont le but de l'entrepreneur est la création d'un business plan.

Nous notons aussi qu'à part; les capacités managériales classiques (la résolution des problèmes, la prise de responsabilité, la vision, etc.) il ya les habiletés sociales (savoir collaborer, anticiper et gérer les discordes, etc.), celles liées à la personnalité (confiance en soi, chercher à s'améliorer, esprit critique, etc.), et enfin celles liées à la motivation (esprit d'initiative, prise de risques, etc.).
Pour Perruchoud et Girod (2009), ces compétences (sociales, personnelles, motivation) sont plus des conduites entrepreneuriales, celles en rapport avec « l'art d'entreprendre » et on ne peut pas l'inculquer comme les compétences techniques ce qui s'avère problématique (Saporta et Verstraete, 1999) car l'art ne s'enseigne pas de la même manière (Jack et Anderson 1999).
Brockhaus (1992) a proposé une analogie avec les métiers artistiques. Les techniques afférentes peuvent être enseignées, mais il est difficile d'amener l'étudiant à être créatif (Saporta et Verstraete, 1999). Ainsi, les attitudes entrepreneuriales sont enseignables pour certains auteurs et non enseignables selon d'autres.Kearney (199) soutient l'idée que les attitudes, en particulier entrepreneuriales, peuvent être développées dans le cadre scolaire à travers des arguments solides (Kearney 1999, cité par Surlemont, 2007). « Les étudiants deviennent confiants et compétents dans des situations qui leur sont familières. Pour appliquer leurs compétences à d'autres contextes, ils doivent les exercer dans un très grand nombre de situations. Cela les rend non seulement plus confiants et compétents, mais leur donne aussi l'opportunité de gérer de nouvelles situations. Ceci est particulièrement vrai dans des domaines complexes qui nécessitent la résolution des problèmes, la prise de risque, la proactivité et bien d'autres attitudes associées au champ de l'entrepreneuriat. Sans pratique régulière les attitudes restent atrophiées » (Surlemont, 2007). Kearney continue: *« si développer l'esprit d'entreprendre exige une pratique régulière ; si apprendre est ce que les jeunes font la plupart du temps, si cet apprentissage se réalise dans des situations très variées (…) alors l'apprentissage scolaire offre la meilleure opportunité pour développer les attitudes entrepreneuriales »* (Kearney 1999, cité par Surlemont, 2007).

De ce fait, enseigner les attitudes entrepreneuriales est une question de pédagogies et de méthodes. D'ailleurs, selon Saporta et Verstraete (1999), le protocole pédagogique doit susciter ce type d'apprentissage. Ainsi, Léger-Jarniou (2000) et Carrier (2007) ont insisté sur l'importance de la manière d'enseigner plutôt qu'aux thèmes enseignés: il s'agit de travailler sur les attitudes (Soft skills) que sur les techniques (hard skills.)

Alors, comment peut-on enseigner les attitudes entrepreneuriales?[41]

### 1-3-5-3 Démarche pédagogique opérationnelle de développement de l'esprit entrepreneurial de Kearnay (1999)

Malgré la prolifération et la multiplicité des méthodes et des approches pédagogiques proposées par plusieurs auteurs(Carrier, 200, Hindle,2007), **nous nous sommes contentés d'évoquer la contribution de Kearnay(1999) car nous pensons qu'elle est la plus adéquate pour notre recherche: selon Surlemont (2007) et Perruchoud et Girod (2001, 2009), la contribution de l'australien Kearnay (1999) est l'une des rares contributions qui s'est penchée sur la méthode de développement de l'esprit entrepreneurial en proposant une démarche pédagogique opérationnelle**. Cette démarche est basée sur quatre axes: elle doit être responsabilisante, expérientielle, réflexive et coopérative.

Dans ce qui suit nous approfondissons les axes cités par Kearnay (1999).

#### 1-3-5-3-1 Pédagogie responsabilisante

Une pédagogie est dite responsabilisant lorsqu'qu'elle favorise la prise en charge par l'apprenant de sa propre démarche d'apprentissage (Surlemont, 2007). Un tel enseignement implique un apprentissage participatif et constructif centré sur l'étudiant. Ce dernier doit être capable de s'autogérer dans son apprentissage (Léger-Jarniou, 2008) et il doit faire preuve d'une forte proactivité (Perruchoud et Girod, 2009). Alors, l'apprentissage traditionnel de l'enseignement de l'entrepreneuriat est remis en cause par le paradigme constructiviste qui considère que les apprenants sont actifs et sont placés au centre de leur processus d'apprentissage. Et comme le souligne (Löbler, 2006, p19) *"They create and govern their own learning process, which is open for any content, style, goal, experience, etc. and allows them to take every opportunity to answer the question in concern. In this sense it is similar to the entrepreneurial process where the entrepreneur tries everything and is ready to learn what is needed to be successful"*. De ce fait, cette méthode a l'avantage de rendre l'étudiant indépendant et responsable. Dans ce cadre, Richard (2004) a présenté l'expérimentation menée dans le cadre d'un cours de communication à des étudiants de premier cycle en

---

[41] Surlemont (2007) pense que ces « *attitudes sont génériques en ce sens qu'elles ne sont pas exclusivement associées à une démarche entrepreneuriale. Elles sont par ailleurs généralement nourries par une démarche expérientielle. Par exemple, on peut avoir le besoin d'être créatif et proactif dans la plupart des activités professionnelles, voire personnelles. Les canadiens l'associent d'ailleurs à l'approche « orientante » du jeune (Pelletier 2004 et Marceau et Gingras 2001) dans la mesure où ces attitudes sont importantes pour « entreprendre sa vie » et nourrir son employabilité. En ce sens, elles nécessitent une maturation plus longue pour l'acquisition de compétences* ».

ingénierie. À partir d'une thématique portant sur la communication et l'ingénierie, chaque équipe d'étudiants a réalisé un document audiovisuel sur support cédérom comportant des entrevues avec des ingénieurs. Cette expérimentation constitue une démarche d'appropriation du savoir par les étudiants. Ces derniers devenant acteurs de leur propre formation par une démarche active de recherche et de construction de l'information. Ils se sentent davantage impliqués dans ce projet. Ce projet met donc en évidence les notions de responsabilisation, de stimulation, de construit de motivation et d'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'enseignement.

**A notre sens, nous pensons que la responsabilisation de l'étudiant peut être envisageable, par le fait de lui donner plus d'autonomie, ce qui lui permettra d'augmenter son engagement, car plus il se sent impliqué et intégré dans le processus d'enseignement plus il sera motivé et dynamique et pourra par conséquent faire preuve d'initiative et de créativité. Cette liberté inclut par exemple: la négociation des tuteurs sur les objectifs à atteindre et les ressources à mobiliser et leur intégration dans la résolution des problèmes dans des situations réelles avec la possibilité de travailler en groupe (pour développer à la fois l'intuition et la rationalité dans la réflexion). Ce qui permettra de développer d'une part, la réflexion critique et verticale de la partie gauche du cerveau et d'autre part, développer la créativité et l'imagination de la partie droite du cerveau et ce qui donnera par conséquent, *un cerveau équilibré*** (Carrier, 2000).

Dans ce type d'apprentissage, le rôle de l'enseignant n'est pas écarté. Il est toujours présent, mais d'une manière différente, non en tant qu'enseignant mais en tant que conseiller ou accompagnateur du processus d'apprentissage. *«L'étudiant et l'enseignant sont désormais cocréateurs d'une expérience d'apprentissage unique»* (Perruchoud et Girod, 2009). De ce fait, cet apprentissage est basé sur l'interactivité entre l'étudiant et l'enseignant. Pour souligner cette interactivité, nous pouvons reprendre la métaphore d'un psychologue classique Herbert, qui est aussi un excellent pédagogue : « *dans le manuel de pédagogie d'un de ses contemporains, un certain Dr Schmidt, il a dit qu'il existe deux écoles de pédagogie : selon la première, l'enseignant est comme un jardinier qui forme l'âme de l'élève en nourrissant ses tendances et prédispositions originales et qui, tout en lui donnant de l'engrais et de l'eau comme tout un bon jardinier, fait grandir et épanouir les propriétés déjà existantes de la plante. Dans la deuxième école, le rôle de l'enseignant consiste pratiquement à créer l'âme de l'élève à travers les idées qu'il lui communique et d'autres influences externes*» (cité par Zepp-La Rouche, 2003). Herbert opte pour la deuxième école de pédagogie car, selon lui, le pouvoir mental de l'homme est décisif et il ne peut travailler qu'à travers ce qu'il reçoit et par conséquent la pédagogie consiste à donner, à recevoir, à former, à influencer consciemment l'âme de l'élève. Et de ce fait, il préconise l'usage de la pédagogie de cette deuxième école qui est centrée sur l'interactivité et l'échange afin de responsabiliser l'étudiant.

#### 1-3-5-3-2 Pédagogie expérientielle

L'approche pédagogique doit être également **expérientielle**[42] en ce sens qu'elle favorise un apprentissage par une « *expérience de première main* », ou un apprentissage par l'expérience sur sa propre expérience plutôt que sur celle des autres (Surlemont, 2007; Perruchoud et Girod, 2009). En effet, l'expérience à l'action est un élément important dans l'apport de la connaissance car la confrontation au réel et l'expérience manquent aux étudiants (Saporta et Verstraete (1999). D'ailleurs, selon Léné (2000, p16), *« la confrontation aux situations réelles d'activité n'est pas seulement nécessaire à l'apprentissage de savoir et de*

[42] La pédagogie expérientielle sera plus concrétisée avec la formation en alternance qui sera approfondie dans la deuxième section de ce chapitre.

*savoir-faire techniques et spécialisés, elle se justifie également par l'acquisition de compétences transversales requises pour les nouveaux modes de production*». Ce type d'apprentissage peut se concrétiser par la réalisation de projets concrets et spécifiques et/ou par l'implication de l'apprenant dans une expérience réelle (ex. l'implication dans l'animation d'activités extra-scolaires).Il s'agit, de «*plonger les étudiants dans les réalités de l'entrepreneuriat pour un apprentissage par l'action et un rapprochement des réalités de l'entreprise* » (Senicourt et Verstraete, 2000). Dans ce cadre, plusieurs auteurs (Gibb, 2000; Léger-Jarniou, 2000) préconisent l'usage des méthodes plus ouvertes: le « *learning from doing* » plutôt que le « *learning by doing* » car les apprenants assimilent mieux lorsqu'ils peuvent conceptualiser ce qu'ils apprennent par une application immédiate, une étude de cas, une résolution du problème, etc.

D'autres auteurs (Senicourt et Verstraete, 2000; Albert, 2002) prônent pour les pédagogies centrées sur les projets. Ces dernières constituent véritablement, selon eux, le cœur de métier de l'enseignement de l'entrepreneuriat. De plus, c'est un moyen pour développer la curiosité, la créativité des étudiants et les inciter à travailler en équipes.

Dans ce même ordre d'idées, pour Gibb (1992), les méthodes pédagogiques qui semblent le mieux adaptées, doivent à côté des méthodes classiques (cours, cas) laisser la place à l'accumulation d'expériences à travers le développement de projets entrepreneuriaux: «*apprendre de chacun et pas seulement du professeur ; apprendre en faisant ; apprendre à partir des échanges et des débats ; apprendre en découvrant soi-même ; apprendre à partir des réactions des autres; apprendre sous la pression des objectifs à atteindre ;apprendre en empruntant aux autres; apprendre à partir de ses propres erreurs ; apprendre dans un environnement flexible et informel ; apprendre en résolvant des problèmes et apprendre à partir des expériences des autres.* D'autant plus, Robinson et Malach (2007) pensent que les méthodes expérientielles développent les attitudes entrepreneuriales avec leurs trois dimensions (cognitive, affective et conative). D'ailleurs, selon ces auteurs, contrairement aux méthodes traditionnelles qui développent seulement la dimension cognitive des affaires et qui ne permettent pas aux étudiants d'avoir une bonne compréhension des pratiques de l'entrepreneuriat, les méthodes expérientielles dont notamment « *l'expérience clinique* » (qui a été conduite pour le développement légale et clinique de l'entreprise dans l'université de Calgary) combine à la fois les dimensions cognitive, affective et conative de l'entrepreneuriat.

**En résumé, la pédagogie expérentielle permet de developer les attitudes entrepreneuriales avec ses trois dimensions (cognitive, conative et affective):** "*experiential education is an approach to learning whereby knowledge and understanding are acquired through a complex set of interactions between a thinking, feeling, and behaving being and a complex environment*"(Robinson et Malach, 2007).

### 1-3-5-3-3 Pédagogie réflexive

Kearney insiste également sur l'importance de l'approche réflexive dans la mesure où celle-ci ne peut pas être coupée de l'apprentissage. Ainsi, elle ne peut pas être dissociée de la phase précédente. Cette phase *cognitive « correspond à la capacité de l'étudiant de faire un bilan et une synthèse sur ce qu'il a appris afin d'arriver à une généralisation »* (Saporta et Verstraete, 1999). Kearney (1999) souligne également la nécessité de « *séparer la révision de la réflexion et de distinguer dans la démarche réflexive les aspects liés au contenu de l'expérience des aspects liés au processus de celle-ci* » (Surlemont, 2007). Ainsi, l'étudiant peut à la fois comprendre et interpréter ce qu'il fait pendant qu'il fait (Saporta et Verstraete,

1999). Il ne doit pas oublier de réfléchir sur ses actes et ses décisions sinon il ne pourra pas bénéficier pleinement de son apprentissage (Perruchoud et Girod, 2009).

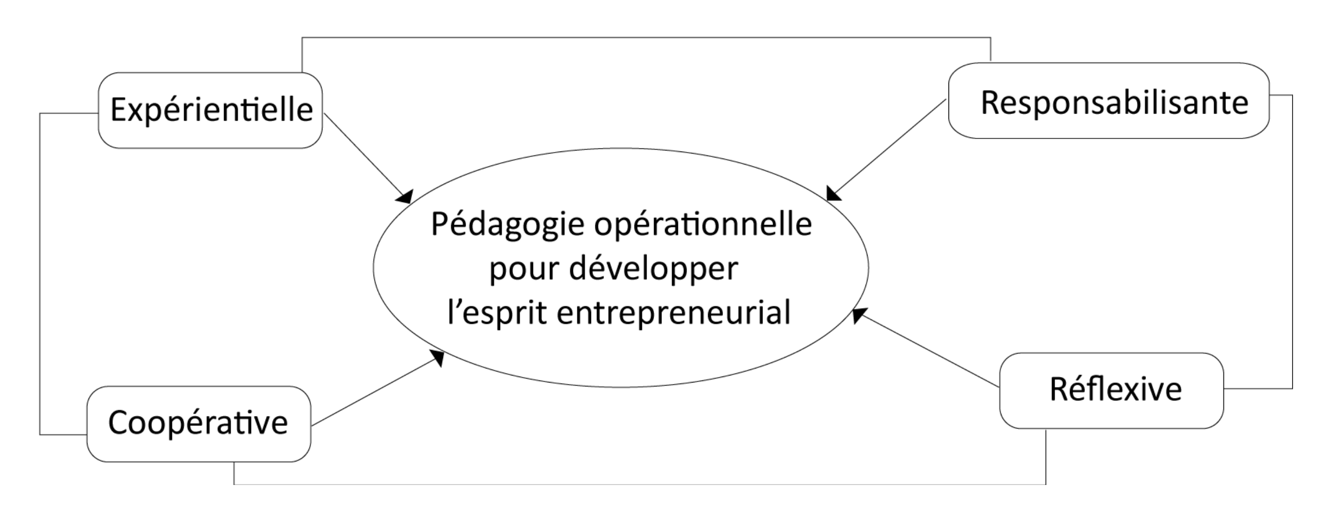
### 1-3-5-3-4 Pédagogie coopérative

L'approche pédagogique doit être coopérative. Autrement dit, elle doit être axée sur le travail en groupe. Dans cet aspect, chacun contribue à la construction de l'apprentissage de l'autre. Ainsi, l'étudiant apprend avec et des autres. Cette approche, selon Surlemont (2007) est peu voire rarement pratiquée dans l'enseignement traditionnel. Elle « *renforce l'esprit d'équipe, la motivation et les compétences acquises tant du point de vue de celui qui reçoit le contenu de l'apprentissage que celui qui le dispense*».

Toutefois, pour montrer l'importance du travail en groupe, nous pouvons se référer à la littérature portant sur l'équipe entrepreneuriale. D'ailleurs, plusieurs travaux se sont concentrés sur la différence entre entreprendre seul et entreprendre en équipe dont notamment celui de Teal et Hofer (2003) qui ont montré que les chances de survie et de succès de création d'entreprise augmentent lorsque l'on passe d'un entrepreneur en solo à une équipe entrepreneuriale. Ainsi, l'étude de Weinzimmer (1997) a prouvé que l'équipe possède plus de moyens et de compétences que possède un entrepreneur seul car *le nombre de partenaire augmente le volume de ressources internes* (cité Moreau, 2004, p57).

Par conséquent, **nous pouvons dire que le développement de l'esprit entrepreneurial passe par une approche pédagogique fondée sur quatre dimensions (la responsabilisation de l'étudiant, l'expérientiel, la réflexivité et la coopération) (voir figure 34). Ces dimensions s'imbriquent et s'enrichissent mutuellement dans la mesure où l'expérience et la confrontation au réel sont nécessaires pour la mobilisation de la réflexion de l'étudiant. Ce dernier doit être responsable de la construction de son apprentissage. Néanmoins, cette construction n'est pas un travail individuel: c'est le fruit d'un travail coopératif et d'une contribution collective.**

**Figure 34:** Dimensions d'une pédagogie opérationnelle pour développer l'esprit entrepreneurial



Perruchoud et Girod (2009) enrichissent cette démarche en incluant une autre dimension à savoir l'interdisciplinarité. Cette dernière joue un rôle crucial dans la mise en place de la formation en entrepreneuriat. Et pour justifier l'importance de cette dimension, ils se sont basés sur les propos de Schmitt (2006), « *l'exigence de collaboration interdisciplinaire est présente au niveau des étudiants, des professeurs titulaires et des membres des jurys des mémoires-projets* […] *L'analyse de la formation interdisciplinaire CPME nous conforte dans l'idée que les formations universitaires interdisciplinaires peuvent, dès le premier ou le second cycle, assumer le rôle de trait d'union entre l'université et l'extra muros, entre les étudiants et leurs projets professionnels. Outre l'apprentissage à proprement parler, l'université, de part sa pluridisciplinarité, permet d'encourager la constitution d'équipes autour de projets entrepreneuriaux. De plus, les exigences pédagogiques de ce type de formation sont porteuses de développement de compétences pédagogiques chez les enseignants* ».

Dans cette même perspective, Janssen et Eeckhout (2006, p16) défendent cette même idée: le champ théorique de l'entrepreneuriat étant interdisciplinaire et l'interdisciplinarité impliquant la mise en place de méthodes de pédagogie actives, *« il est difficile de discerner si ces dernières sont conditionnées par la nature du champ ou par son interdisciplinarité. Toutefois, rares sont les cours ou formations en entrepreneuriat proposés aux universités, qui s'inscrivent réellement dans l'interdisciplinarité pédagogique. Ils sont dans la plus part du temps soit mono ou bi-disciplinaires. Néanmoins, entrepreneuriat et interdisciplinarité sont intimement mêlés* ». Or, pour Schieb-Bienfait (1999), l'interdisciplinarité concerne plutôt la structure qu'on peut retenir pour développer un programme d'enseignement à l'entrepreneuriat que la méthode pédagogique.

En outre, la démarche opérationnelle proposée par Kearney (1999) est très proche d'une étude québécoise récente (Pelletier, 2007) qui donne un grand nombre de clés aux enseignants pour que l'entrepreneuriat devienne une valeur éducative à l'école et montre qu'il mobilise trois types de ressources : *« 1/ Les ressources émotives qui sont le moteur de l'action (démarche expérientielle) ; 2/ Les ressources cognitives qui permettent de concevoir l'action (démarche réflexive) et 3/ Les ressources interactionnelles de coopération et leadership entre les individus (démarche participative) »* (Léger-Jarniou, 2008).

Dans ce qui suit, nous donnerons des exemples d'outils pédagogiques qui peuvent concrétiser et matérialiser une ou plusieurs dimensions à la fois de la démarche pédagogique de Kearney (1999).

### 1-3-5-4 Exemples d'outils pédagogiques

Il existe plusieurs outils pédagogiques utilisés dans l'enseignement de l'entrepreneuriat (Béchard, 2004). Dans notre recherche, nous nous contentons de citer quelques uns dont notamment le plan d'affaires (l'outil le plus utilisé et le plus répandu dans l'enseignement de l'entrepreneuriat) et d'autres outils (simulations et jeux sur ordinateur, simulations comportementales, jeux de rôles, récits de vies) considérés par Carrier (2007) comme étant innovants, originaux et ludiques.

#### 1-3-5-4-1 Plan d'affaires: Outil vulgarisé, avantages et limites

Le plan d'affaires est un parmi plusieurs approches actives qui s'inscrivent dans une pédagogie par projet (Schmitt, Bayad et Knoll, 2003;Fayolle, 2009). Il peut être défini comme un dossier synthétique présentant un plan d'action détaillé et une estimation de la rentabilité

future de l'entreprise (Sammut, 1999). Il décrit le projet entrepreneurial depuis sa conception jusqu'à sa concrétisation (histoire du projet, équipe et management stratégie, produit service, accès au marché, concurrence, etc.) (voir tableau 25). Les étudiants travaillent en groupes pour construire leurs plans d'affaires et les présentent dans des classes devant des membres de jurys extérieurs tout en défendant la qualité de leur travail et les idées qui s'y trouvent (Honig, 2004).

**Tableau 25:** Structure type d'un business plan

| Note de synthèse | Les points clés du projet |
|---|---|
| Histoire du projet | Où en est-on?<br>Que reste-t-il à faire?<br>Qu'est-ce qui a déjà été fait? |
| Equipe et management | Les hommes et les femmes, leurs atouts, leurs expériences et références utiles. |
| Stratégie | Quelle est la vision à long terme? |
| Produit ou service | Quels sont les avantages (les plus) apportés? |
| Industrie et marché | Où aller?<br>Quels sont les territoires choisis et pour quelles raisons ont-ils été choisis ? |
| Concurrence | Quels sont les autres compétiteurs?<br>Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses? |
| Accès au marché | Quels sont les obstacles, les barrières?<br>Quelle est la stratégie d'accès au marché? |
| Production et opérations | Quels sont les processus?<br>Quelles sont les technologies utiles?<br>Quels sont les conséquences financières des choix effectués? |
| Prévisions | Quelles sont les prévisions d'activité et du financement?<br>Quelles sont les conséquences financières des choix effectués? |
| Risques | Quels sont les risques stratégiques et opérationnels identifiables?<br>Quelle est la probabilité d'occurrence?<br>Comment les gérer? |

**Source:** Fayolle et Filion (2006, p 109)

En effet, plusieurs auteurs font l'unanimité sur le fait que le plan d'affaires (*business plan*) constitue un *outil de référence* vulgarisé dans le domaine de l'entrepreneuriat (Schmitt, Bayad et Knoll, 2003; Fayolle, Lassas-Clerc et Tounès, 2009). Son utilisation s'est largement démocratisée (Boutinet, 1993) pour devenir un outil de formation privilégié (Fayolle, 2000a) dans des endroits multiples pour les demandeurs d'emploi, et également dans les universités pour des étudiants en formation initiale et continue. La portée de cet outil selon De Koning (2000) dépasse largement le domaine de la création d'entreprise, pour se porter aussi sur celui de l'innovation, du développement de produits et de services ou encore de la reprise d'entreprise (Schmitt, Bayad et Knoll, 2003).

Solomon, Duffy et Tarabishy (2002), en se basant sur les travaux de plusieurs auteurs (Vesper, 1985; Kent, 1990; Gartner et Vesper, 1994), considèrent que le point commun entre les cours d'enseignement de l'entrepreneuriat continue d'être entre autres (étude de cas et la lecture) le plan d'affaires. De même, enseigner le plan d'affaires selon Honig (2004 p258), « *is one of the more popular curricula formats consists of teaching and monitoring the*

*production of business plan*". Et selon, Gibb(1997), le business plan apparait comme un élément commun dans la majorité des programmes. D'ailleurs, les 100 meilleures (top) universités états-uniennes font référence dans la description de leurs cours au plan d'affaires (Honig, 2004).

Par ailleurs, le plan d'affaires offre d'innombrables avantages pour l'étudiant. D'ailleurs, selon Marion et Sénicourt (2003, p 62), il a *une vertu* pédagogique et constructiviste: Autrement dit, il constitue un véritable outil d'apprentissage pour le futur créateur d'entreprise: Lors de la construction de son plan d'affaires, «*le créateur apprend à anticiper, développe des relations nécessaires à la réalisation de son projet, relève des insuffisances, cherche à maîtriser les interdépendances de ses décisions/ actions, se familiarise avec les sources d'informations disponibles…».*Ainsi, le plan d'affaires aide le créateur potentiel dans l'élaboration des activités fortement complexes et incertaines (Honig, 2004). Appuyant cette même idée, Léger-Jarniou (2008) considère que le fait de travailler par séquences qui aboutissent à la construction finale du business plan permet d'augmenter le sentiment de compétence. Dans cette même veine, Schmitt (2005) a cité les apports du plan d'affaires: il autonomise le porteur du projet, façonne ses compétences et lui permet d'avoir « *une vision globale et récursive*». De plus, il *«développe son sens de la prévision et une capacité d'appréhender rationnellement les diverses composantes de l'affaire»* (Zhgal et Fayolle, 2004, p 18).

Bref, c'est *« l'un des exercices de réflexion entrepreneuriale et stratégique parmi les plus puissants et les plus complets qui soient»* (Fayolle et Filion, 2006). Ainsi, Fayolle, Lassas-Clerc et Tounès (2009) ont prouvé à partir d'une étude empirique longitudinale auprès des étudiants de deux établissements français d'enseignement de management que les deux pédagogies différentes ( *l'un est basé sur l'accompagnement par les étudiants de porteurs de projets réels alors que l'autre est construit autour de projets fictifs émanant de la part des apprenants*) de construction de plans d'affaires ont un impact positif sur les sentiments de compétences des étudiants.

Néanmoins, le plan d'affaires possède aussi des limites. D'ailleurs maintes études (Boyd, 1991; Robinson, 1979; Robinson et Pearce, 1984) ont constaté qu'il n'y a pas une relation ou voire qu'elle est négative entre la rentabilité et le plan d'affaires (Honig, 2004). Ainsi, plusieurs auteurs (Carrier, 2007; Hindle, 2007) ont démontré qu'il est difficile d'établir une relation ou un lien cause à effet entre la réussite effective d'un entrepreneur et la réalisation d'un bon plan d'affaires. D'autant plus Gumpert (2002, p29) a recommandé de brûler le plan d'affaires: (*Burn Your business plan!*). Il explique les limites du plan d'affaires ainsi**: "***In our society, we love "magic" solutions to our problems… business plans have become a seemingly magical solution for entrepreneurs trying to figure out an easy way to obtain money from investors you write a plan, show it to investors, and they write you a check.*" Pour cet auteur, le plan d'affaires est certes un agréable exercice mais il demeure inapproprié à quoi que se soit dans le monde réel. De même, Audet (2004) trouve que les résultats obtenus par Cox, Mueller et Moss (2002, 2003) sont étonnants. Ces auteurs ont en effet constaté que les perceptions des étudiants quant à leurs capacités et habiletés à partir en affaires avaient diminué suite à un cours en entrepreneuriat comprenant la rédaction d'un plan d'affaires. De plus, Audet (2004), a prouvé que la réalisation d'un plan d'affaires par les étudiants pouvait à terme diminuer leurs perceptions de désirabilité face à une carrière entrepreneuriale car l'expérience leur semble complexe et pénible (Carrier, 2009).

**Mais malgré ces limites, la persistance dans l'usage du plan d'affaires est *fascinante* (Carrier, 2007) et *étonnante* (Honig, 2004). Carrier (2007) a recommandé de ne pas éliminer cet outil mais d'en maximiser son utilisation. Ainsi, Hindle (2007) pense que la contribution apportée par le plan d'affaires dépend énormément de la manière dont il est utilisé.**

### 1-3-5-4-2 Autres outils pédagogiques innovants, originaux et ludiques: La simulation et les jeux

Carrier (2007, 2009)[43] a suivi les nouvelles tendances en matière d'approches pédagogiques à travers un bilan recensant les approches nouvelles et non conventionnelles ou qui sont les moins utilisées dans l'éducation entrepreneuriale, à partir d'une recherche documentaire (bases de données Emerald et Abi-Inform) durant la période allant de 1990 à 2005. Parmi les méthodes pédagogiques innovantes, originales et ludiques, l'auteur a cité la simulation et les jeux, (la simulation par ordinateur, la simulation comportementale et les jeux de rôles).

#### 1-3-5-4-2-1 Importance de l'usage des simulations et des jeux

Les simulations et les jeux sont largement acceptés comme des outils pédagogiques efficaces dans les sciences humaines. Ils complètent les méthodes d'enseignement conventionnelles par l'encouragement du « *learning by doing* », en *« produisant la motivation et le plaisir et en engageant l'étudiant dans une expérience simulée du monde réel* » (Gibb, 1998; Fregetto, 2005). Et comme le précise Léger-Jarniou (2008) «*l'ambiance ludique améliore l'apprentissage collectif des équipes. D'ailleurs, « ludus » ne signifie-t-il pas à la fois jeu et apprentissage* ?» De plus, les étudiants *«sont prêts à donner énormément d'eux-mêmes s'ils trouvent du plaisir dans ce qu'ils font. Ils veulent se sentir bien dans leur travail, croire en ce qu'ils font»*. Les simulations et les jeux[44] s'inscrivent dans le mouvement apprendre mieux qu'enseigner. Comme le soulignent Gibbs et Habeshaw (1989): "*Some things cannot easily be learned by reading, writing, or thinking about them. You may have to do them as well*".

La simulation est définie selon le dictionnaire le petit Larousse (1995) «*comme l'action de simuler et, spécialement, de faire apparaître comme réelle une chose qui ne l'est pas".*
Et selon Jones (1980, 1998, p. 326), *c'est "un exercise "involving reality of function in an artificial environment, or stated more concretely, "essentially a case study, but with the*

[43] Nous nous sommes basés sur le travail de Carrier (2007, 2009) car il nous parait le plus approprié pour le développement des attitudes, des perceptions et des compétences entrepreneuriales des étudiants.

[44] Martin (2000) a fait une distinction entre les simulations et les jeux: « *Les jeux ont généralement des règles. Ils orientent le comportement compétitif vers la victoire (Jones, 1998a). Ils incluent souvent un grand degré de chance (Jones, 1998b). Or, la simulation est typiquement un exercice académique basé sur la réflexion (Jones, 1989). C'est un processus qui implique souvent l'étude d'un contenu spécifique ou de la prise de décisions. Shubik (1983) considère que les jeux sont centrés principalement sur les personnes tandis que les simulations se basent surtout sur l'informatique. Les jeux sont interactifs alors que les simulations sont décrites comme des modèles qui sont prêts à fonctionner. Klein (1995) décrit soigneusement la simulation comme « un jeu sans joueurs !». Par ailleurs Thavikulwat, (2004) définit le jeu de simulation (gaming simulation) comme une expérience caractérisée par la compétition et des règles. L'expression gaming simulation est "lourde" pour cette raison certains préfèrent l'appeler jeux seulement d'autres l'appellent simulations. De ce fait, selon cet auteur ces deux mots (simulation et jeu) pourraient passer comme synonymes*».

*participants on the inside"* (cite par Shepherd, 2004). Ainsi, en se référant à Andes (1983) et London (1970), Lai et Siau (2003) définissent la simulation ainsi: *«It as a pedagogical method of attempting to reflect actual situations through use of games, scenarios, role-playing, socio-drama, and decisions-making experiences ».*

De ce fait, la simulation n'est-elle pas une forme d'apprentissage efficace permettant aux étudiants d'apprendre par l'expérience?

En effet, les simulations offrent de nombreux avantages pour les étudiants. Elles les aident à avoir une profonde compréhension de différents aspects de l'entreprise et de l'environnement (Shepherd, 2004): elles les amènent à élaborer des stratégies et à prendre des décisions pour assurer la performance de leurs affaires, à gagner de l'expérience à partir des situations nouvelles et inattendues et à évoluer dans un contexte complexe et dynamique (Shepherd, 2004; Carrier, 2007). La participation active dans des simulations fournit également aux étudiants l'occasion de traiter inconsciemment tous les types d'informations y compris les émotions, les stratégies, et les sentiments (Petranek et Corey, 1992). Elles peuvent être utilisées aussi pour aider les étudiants à mieux composer avec l'échec, gérer leurs émotions négatives et les considérer comme une occasion génératrice de nouvelles opportunités (Honig, 2004; Shepherd, 2004; Carrier, 2007). D'ailleurs, selon Bredemeier et Greenblat (1981), l'apprentissage comportemental et affectif est amélioré plutôt par les simulations que par les modes d'enseignement traditionnel. Carrier (2007) a recommandé de bien choisir la simulation afin de maintenir l'intérêt et la motivation chez les étudiants. Elle devrait tenir compte de l'objectif de l'exercice. Ainsi, elle doit être crédible et continuellement flexible.

Dans ce cadre, Hindle (2002) a proposé un ensemble de critères permettant de développer et de bien choisir la simulation dont notamment: la capacité de scénario d'apparaître pertinent et crédible, une communication claire, fonctionnement adapté du matériel de support technique et une analyse coût bénéfice en fonction de l'objectif poursuivi (Cité par Carrier, 2007).

Et pour accroître la portée pédagogique du jeu de simulation, Petranek et Corey (1992) ont proposé l'utilisation complémentaire des comptes rendus oraux et la rédaction d'un journal (voir tableau 26):

- Les comptes rendus oraux: les enseignants peuvent demander aux étudiants dans la classe de parler de leurs expériences émotionnelles évoquées lors de la simulation. Pour organiser le compte rendu oral, Petranek et Corey (1992) ont proposé quatre étapes pour le structurer: les évènements, les émotions, l'empathie et les explications.

**Tableau 26:** Questions to Stimulate Discussion in Each Stage of Simulation Debriefing

| Stage of Debriefing | Questions to Stimulate Discussion |
|---|---|
| Events | Describe the events surrounding the business failure."<br>"Describe the events that happened to you after the business failed." |
| Emotions | "How did you feel when you realized the business was going to fail?"<br>"What were the emotions that you felt after the business had failed and everyone in the class knew about it?" |
| Empathy | "For those entrepreneurs whose business did not fail, what were your feelings toward those that did have businesses fail?"<br>"How would you have felt and acted if you were in their shoes?" |
| Explanation | "How does this experience relate to the saying 'Businesses fail: Entrepreneurs learn'?"<br>"Do real-life entrepreneurs of failed businesses feel this way?" |

**Source**: Shepherd (2004)

- Rédaction d'un journal: c'est la phase finale. Les étudiants sont appelés à enregistrer leurs perceptions de la simulation sur un journal. Contrairement au compte rendu oral, la rédaction d'un journal représente une communication personnelle et privée avec l'enseignant. Les étudiants peuvent enregistrer aisément leurs douleurs, humiliations et colères que les exprimer devant toute la classe. D'autant plus, la rédaction d'un journal encourage la réflexion et l'introspection. Et comme le souligne, Wollman-Bonilla(1989, p 113) : *«journals validate self-expression and personal response, encourage understanding, imaging, speculation, questioning and the shaping of ideas and provide students with information relevant to their concerns and problems in the content of their own entries and teacher's response* (cite par Shepherd, 2004).

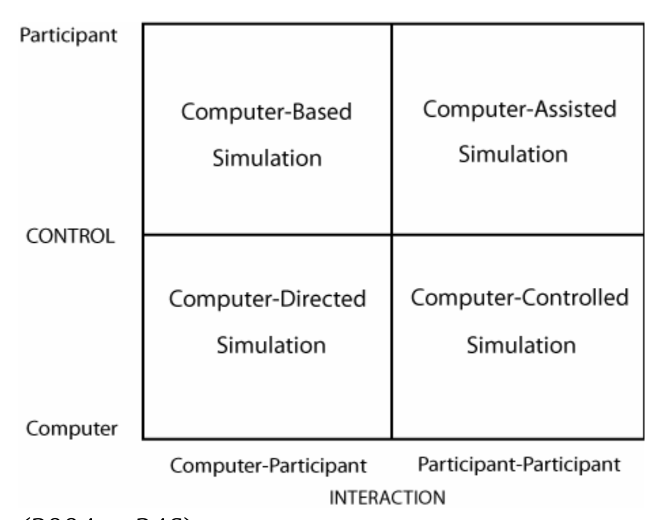
**1-3-5-4-2-2 Les différents types de simulations**

Parmi les différents types de simulations, nous citons la simulation et les jeux sur ordinateur, la simulation comportementale (Carrier, 2007, 2009) et les jeux de rôles (Lai et Siau, 2003).

- **La simulation et les jeux sur ordinateurs**

Crookall, Martin, Saunders, et Coote (1986) ont élaboré une taxonomie45 de simulations de jeux informatiques (cité par Thavikulwat, 2004). Cette taxonomie comprend quatre catégories de simulations par ordinateur identifiée à partir de deux types de relations: le contrôle et l'interaction (voir figure 35).

**Figure 35:** Taxonomy of Computer Gaming Simulations




Source : Thavikulwat (2004, p 246)

- Simulation dirigée par ordinateur: cette simulation est caractérisée par une faible interaction entre le participant et l'ordinateur et un fort contrôle informatique. Dans telle situation, le rôle du participant est assimilé à un auditeur de cinéma. Par exemple le participant choisit la stratégie d'affaires en appuyant sur le bouton OK et l'ordinateur répond avec l'animation de la stratégie choisie.

[45] "If you don't know taxonomy, you know nothing" (Mares, 2002, p 232).

- Simulation basée sur ordinateur est caractérisée par une interaction élevée entre participant et ordinateur et un fort contrôle de la part du participant.

Dans ce type de simulation le participant joue en *solo* contre des maîtres « masters ». Exemple le participant prend des décisions (le prix, publicité production, qualité, etc.) puis il appuie sur le bouton OK et l'ordinateur répond par des résultats.

- Simulation contrôlée par ordinateur interaction élevée entre les participants et contrôle informatique élevé. Exemple: les participants sont en compétition chaque participant fait entrer un ensemble de décisions dans un intervalle de temps bien précis pour que toutes les décisions puissent être traitées en même temps puis les résultats seront rendus aux participants: exemple « *TOP MANAGEMENT DECISION SIMULATION* » (Thavikulwat, 2004).

- Simulation assistée par ordinateurest caractérisée par une interaction élevée entre participant-participant et haut contrôle de participant. Dans cette situation," *users are expected to play various human roles in the simulation, so that, for example, decisions are the outcome of interparticipant interaction and negotiation away from the computer*" (Thavikulwat, 2004).

L'utilisation de la simulation par ordinateur est décrite par Brewer et al (1993) ainsi: « *elle permet aux étudiants d'avoir des expériences réelles en entrepreneuriat, développe des compétences dans la prise de décision complexe et offre un feed-back instantané»*. Pour illustrer ces propos, nous pouvons citer quelques exemples de simulations par ordinateurs dans le tableau suivant**:**

**Tableau 27:** Exemples de simulations par ordinateur

| Nom de simulation | Auteurs | Description brève |
|---|---|---|
| Eva simulation Game | Klandt (1991) | **Eva** est un jeu de simulation qui permet à l'acteur (au joueur) de découvrir le monde des PME et l'environnement de l'entrepreneur, d'expérimenter des tâches stratégiques et opérationnelles, de prendre la décision et de traiter l'information. |
| Day and Dalrymple simulation | Corner et Nicholls (1994) | **Dalrymple** (1992) est une simulation utilisée surtout dans les classes de licences de management des ventes; c'est un ensemble d'exercices interactifs qui permettent aux étudiants de mieux assimiler leurs cours.<br>La valeur pédagogique de cette simulation réside principalement dans l'expérimentation de la prise de toutes les décisions relatives à la vente (fixation de prix de vente, prix de production, choix des vendeurs à recruter, contrôler les vendeurs, force de vente etc.) dans un environnement compétitif. |
| Deal et Geo | Thavikulwat (1994) | **Deal** est un jeu simple et flexible qui permet à chaque participant de jouer plusieurs rôles et d'expérimenter différentes activités (planification, exécution, sélection, achat, vente, production, etc.) dans un contexte multi industries.<br>Contrairement aux autres jeux, Deal offre des défis stimulants et renforce la compétition entre les participants (Carrier, 2007). |
| | | **GEO** est une extension de Deal.<br>Cette simulation montre aux participants comment l'économie internationale fonctionne. De plus, elle leur permet d'avoir une idée sur les changements des politiques monétaires, fiscales et commerciales ainsi que sur les méthodes de calcul de taux de chômage, des indices de prix, des impôts et des balances commerciales. |
| Lanching a high-risk business | Sahlman et Roberts (1999) (cite par Carrier, 2007) | **Lanching a high-risk business** est une simulation de Harvard. Elle peut être utilisée pour sensibiliser les étudiants en entrepreneuriat à des dimensions plus émotives telle que l'aptitude à faire face à des situations d'échecs et les transformer en occasions d'apprentissage. |
| Ebiz Game | Lai et Siau (2003) | **Ebiz Game** aide les étudiants à trouver des solutions aux problèmes rencontrés lors du management des PME. Ce jeu présente une compétition entre des entreprises concurrentes (entre trois et huit entreprises) vendant un même produit de consommation dans un environnement dynamique et turbulent.<br>A chaque période, les participants sont amenés à prendre des décisions (relatives aux prix, à la production, au marketing, à l'investissement, à la recherche et au développement, etc.) pour rester compétitifs sur le marché et s'adapter aux changements de l'environnement. |
| Small Business Growth Management Flight Simulator," | Shepherd (2004) | "**Small Business Growth Management Flight Simulator**," aide les participants à mieux gérer une entreprise familiale et à faire face aux problèmes économiques rencontrés. Cette simulation leur permet également d'avoir une bonne compréhension des différents aspects de l'entreprise et de son l'environnement. De plus, elle permet de savoir comment la prise de décision peut affecter la croissance de l'entreprise et mettre sa survie en péril. |

Le tableau ci-dessus permet de rendre compte de la pluralité des avantages générés par la stimulation par ordinateur pour le développement des attitudes et des compétences entrepreneuriales des apprenants.

En outre, c'est vrai que le succès est important dans les jeux de simulation, mais les étudiants doivent se rappeler constamment que l'objectif ultime de l'usage de la simulation

est l'apprentissage. Le perdant peut apprendre en tirant des leçons des erreurs commisses durant le jeu (Lai et Siau, 2003).

- **La simulation comportementale**

La simulation comportementale[46] est un type particulier d'activité expérientielle qui peut aider les personnes à apprendre comment développer leurs comportements entrepreneuriaux. Stumpf, Dunbar et Mullen (1991) préconisent l'utilisation de simulations comportementales pour développer des attitudes et des aptitudes entrepreneuriales car selon ces auteurs, elles " *re-create a business entity through written materials (an annual report, in-basktets, financial data), an office environment, and lots of interpersonal interactions around issues and opportunities. The various functions of marketing, finance, personnel, operations, and accounting are generally present*".

Le point commun entre la simulation par ordinateur et celle comportementale c'est que les deux créent un contexte permettant d'expérimenter les différentes fonctions de l'entreprise (financière, humaine, marketing, comptabilité, etc.). Mais si la simulation par ordinateur se concentre sur le calcul des résultats et des efforts fournis lors de la simulation, la simulation comportementale se concentre sur les imputs eux-mêmes dont notamment les comportements et autres processus de prise de décisions utilisés par les participants lors du management de l'entreprise « simulée ». De plus "*While computer simulations teach about a fixed set of effort consequences captured by pre-programmed model, behavioural simulations teach about the sense-making and opportunity-seeking processes that are the participants'inputs into the activity*"( Stumpf, Dunbar et Mullen , 1991). Stumpf, Dunbar et Mullen (1991) ont expérimenté 28 simulations sur un grand échantillon composé de 317 participants sur une période de 2 ans. Le principal résultat de leur enquête: c'est que ces simulations ont permis aux participants de développer leurs compétences entrepreneuriales telles que la capacité de poser des questions réflexives et provocantes, l'aptitude de générer plusieurs issues pour résoudre un problème, la création d'une vision prospective sur le devenir de l'entreprise et l'habileté de trouver de nouvelles idées et l'aptitude à augmenter son avantage compétitif . Néanmoins, ces auteurs considèrent que le plus important dans l'usage de telles simulations c'est qu'elles augmentent la croyance des participants en leurs capacités de devenir des entrepreneurs effectifs.

- **Les jeux de rôles**

Les jeux de rôles est une méthode pédagogique favorisant un apprentissage expérientiel. Cette méthode consiste à faire "jouer" des situations bien précises. Elle demande une forte implication de la part des participants.Et comme le souligne Mercado (2000): « *role plays ask students to imagine, think, and behave as if they were someone else in a particular situation. They involve "as-if" experimentation"* (cite par Shepherd, 2004). De ce fait, l'étudiant est assimilé à un acteur qui est appelé à jouer un rôle précis dans une situation particulière selon un scénario préétabli.

Selon Greenberg et Eskew (1993), les jeux de rôles sont très efficaces dans la mesure où ils offrent aux étudiants l'occasion d'expérimenter des attitudes et des comportements dans différentes situations psychologiques (Shepherd, 2004). Dans ce cadre, Shepherd (2004) a proposé 7 jeux de rôles qui permettent aux étudiants de vivre et d'expérimenter des émotions

[46] La simulation comportementale a été utilisée depuis longtemps dans les programmes de l'enseignement du management.

négatives relatives à des situations d'échecs. Parmi, ces rôles, nous citons ci-dessous quelques uns.

**Encadré 1:** Exemples de jeux de rôles relatifs à des émotions d'échecs[47] (Shepherd, 2004, pp279, 280)

**Jeu de rôle1**: un étudiant joue le rôle d'un entrepreneur .Il annonce à ses employés (d'autres étudiants) la mauvaise nouvelle de la faillite. Dès le lendemain, l'entreprise ne sera plus opérationnelle. Les autres étudiants vont éprouver des émotions de colère et de chagrins.
**Jeu de rôle 2**: Deux étudiants en train de discuter: l'entrepreneur annonce à sa femme que son entreprise est en faillite. L'épouse, choquée par cette mauvaise nouvelle, va réagir en éprouvant diverses émotions.
**Jeu de rôle 3**: Dans un petit groupe, une discussion entre un entrepreneur qui éprouve des émotions négatives face à l'échec de son affaire, et son ami qui essaye de le consoler et de lui donner des conseils pour surmonter son problème.
**Jeu de rôle 4**: C'est une discussion entre deux étudiants: l'un est un entrepreneur que son affaire a récemment échoué, et qui sent des troubles. Et l'autre est un entrepreneur qui a su surmonter son échec et a pu gérer ses émotions négatives. Il a redémarré son affaire. (Traduction libre)

**Les simulations et les jeux sont de nouveaux outils pédagogiques qui s'ajoutent aux autres et qui pourraient permettre de développer de nouvelles attitudes et aptitudes. Ainsi, ils permettent de remplacer des expériences réelles par des expériences stimulées parce qu'elles sont plus faciles à mettre en œuvre et moins coûteuses. C'est vrai qu'ils permettent de représenter la réalité de façon vraisemblable, mais peuvent-ils se substituer complètement à la réalité?**

**Pour que les simulations et les jeux produisent leur plein effet, nous recommandons qu'ils ne doivent pas être parachutés n'importe où et n'importe comment, mais qu'ils soient introduits au bon moment, en utilisant la bonne stratégie pédagogique et avec des objectifs précis.**

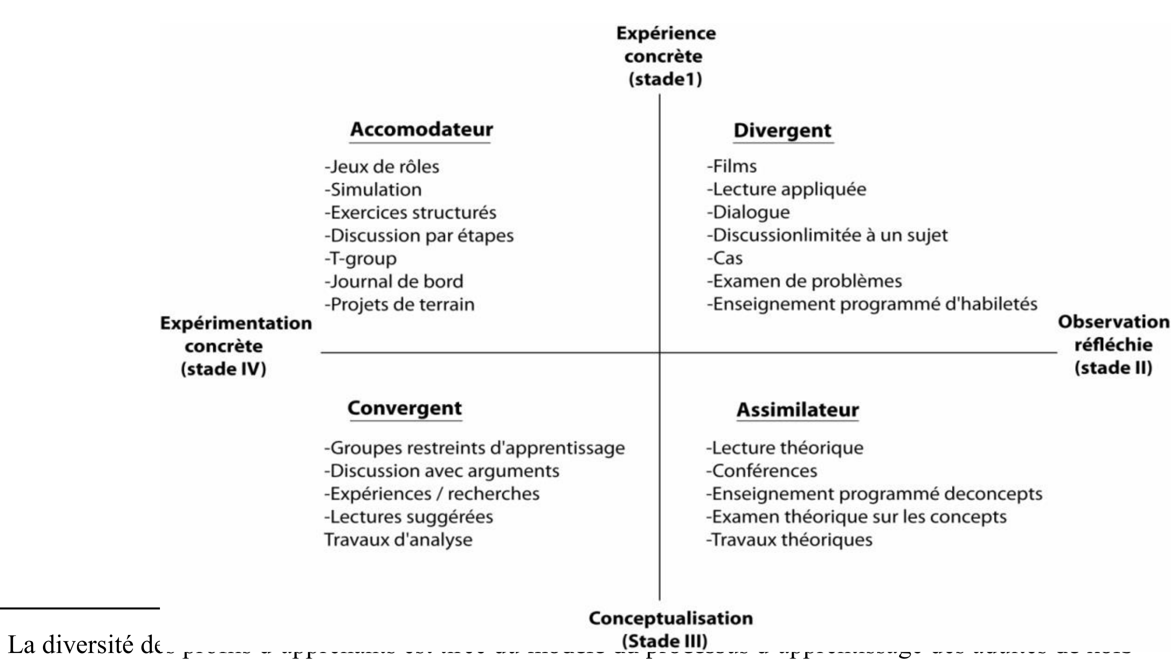
### 1-3-5-5 Absence d'une bonne méthode pédagogique

La diversité des approches (active, constructive, ludique, expérientielle, learning by doing, déductive et inductive, de découverte, par problème, transversale) et la pluralité des outils pédagogiques ( jeux et simulation, lecture, business plan, jeux de rôles, étude de cas, récits de vies et témoignages, cours classiques, usage des vidéos ou de films, interviews, etc.) témoignent éloquemment «*qu'il n'y a pas une bonne méthode pédagogique dans l'absolu pour enseigner l'entrepreneuriat»* (Fayolle, 2007). Et comme le soulignent Lee et Wong (2006) *« the literature seems to indicate that there is no one best pedagogical approach for teaching entrepreneurship ».* D'autant plus, *« there is now such a plethora of specific advice on how to teach entrepreneurship* » (Hindle, 2007). En effet, la méthode pédagogique varie

[47] Les exemples sont totalement traduits de Shepherd (2004):
« ***Role-Play 1:*** *One student prepares and presents a speech role playing an entrepreneur informing employees that the business has failed and will not be operating from tomorrow on. The class role plays as devoted employees upset about losing their jobs.*
***Role-Play 2:*** *In groups of two, one student can role play an entrepreneur informing a spouse of the business' failure and the other student role plays the shocked spouse's response and subsequent discussion.*
***Role-Play 3:*** *In small groups, role play the interchange between an entrepreneur of a failed business who is expressing negative emotions and a friend providing advice on how to best cope with the situation.*
***Role-Play 4:*** *In small groups, role play the interchange between (a) an entrepreneur of a recently failed business who still feels negative emotions when thinking about the lost business, and (b) an entrepreneur of a failed business who has recovered from grief, learned from the experience, and has started another business*".

selon les objectifs, le type de public visé et le contenu de la formation en entrepreneuriat (Tounès, 2003). D'ailleurs, selon Saporta et Verstraete, (2000), la formation en entrepreneuriat ne peut être exactement la même notamment dans l'interaction enseignants auditeurs. En se basant sur la typologie de Béchard et Toulouse (Bechard, 1989), «*le modèle d'enseignement pédagogique varie selon le public, du modèle que les auteurs appellent andragogique (lequel induit une interaction forte entre l'enseignant et l'apprenant, ce dernier étant davantage actif dans la formation) au modèle pédagogique (interaction faible, la situation étant tenu par l'enseignant)* ». Et selon Béchard (1994) et Schieb-Bienfait (2000), les méthodes pédagogiques varient selon les profils des apprenants[48] (figure 36): « *par exemple l'apprenant divergent a besoin de méthodes de réflexions pratiques qui visent un changement dans le jugement; l'apprenant assimilateur requiert un enseignement de réflexions théoriques pour provoquer un changement dans ses connaissances, l'apprenant convergent est à l'aise avec des méthodes actives théoriques qui visent un changement dans la compréhension des choses tandis que l'apprenant accommodateur a besoin de méthodes actives et appliquées qui amènent un changement dans les habiletés et les attitudes*» (Randolph et Posner, 1979,cité par Béchard (1994)).

**Figure 36:** Les différentes méthodes pédagogiques selon les styles d'apprentissage de Kolb (1976)




[48] La diversité des profils d'apprenants est liée au modèle du processus d'apprentissage des adultes de Kolb (1976). «*Ce modèle se définit en 4 stades : Le stade 1 de l'expérience concrète ou le type divergent reconnait les problèmes et développent certaines idées, le stade 2 de l'observation réfléchie ou le type assimilateur définit les problèmes et formule des théories, le stade 3 de la conceptualisation est l'univers du type convergent qui règle les problèmes et applique les idées et en fin le stade 4 de l'expérimentation valorise le type accommodateur qui assure l'implantation des plans et s'engage dans de nouvelles expériences*» (Schieb-Bienfait, 1999).

**Source:** Béchard (1994)

Ainsi, Berthelot, Gasse et Hiscock (2005) ont mené une étude qui a pour objectif d'évaluer le lien entre les différentes approches pédagogiques (ex: cours magistraux, les études de cas, le mentorat, etc.) et les traits de personnalité associés à l'entrepreneuriat (ex. : besoin de réalisation, besoin de pouvoir, ténacité et persévérance, etc.) des étudiants universitaires de premier cycle. Les résultats des analyses effectuées sur un échantillon de plus de 2 200 étudiants démontrent que certaines approches pédagogiques *«dévalorisées»* dans des travaux antérieurs (Haines, 1998), tel que les cours magistraux, semblent avoir un lien avec le développement de différents traits de personnalité associés à l'entrepreneuriat.
De même, Gasse et Guénin-Paracini (2007) ont remarqué que l'enseignement magistral permettrait une meilleure évolution des élèves en ce qui a trait aux caractéristiques et attitudes relatives à l'entrepreneuriat. De plus, (Fayolle (2007) pense que «*le learning by doing » très souvent prôné par les enseignants de l'entrepreneuriat convient bien à certaines situations pédagogiques, mais peut s'avérer inadapté ou inefficace pour d'autres »*.

Dans ce cadre, Benson (1992) a recommandé de faire recours à la lecture et plus précisément d'utiliser les classiques comme support pour enseigner certains aspects de l'entrepreneuriat (« *Teaching Entrepreneurship Through the Classics* »). D'ailleurs, il propose quelques exemples d'utilisation de la littérature classique dans le cadre de cours en entrepreneuriat tel que Hamlet[49] de Shakespeare (plus particulièrement la scène 3 de l'acte 1[50]) pour inciter les étudiants à passer d'une attitude passive à une autre active et dynamique dans laquelle ils seront eux-mêmes acteurs et constructeurs de leur apprentissage.

En outre, pour Gibb (2007) le choix de la méthode pédagogique dépend du type de la compétence qu'on désire développer chez les étudiants (exemples : les discussions de groupes pourraient développer la résolution créative des problèmes, la persuasion et l'influence des autres et la négociation ; la simulation peut développer la prise de l'initiative, la résolution des problèmes et la prise de décision, etc.) (voir annexe 1).

**Nous pensons que les nouvelles méthodes pédagogiques ne doivent pas exclure les anciennes mais au contraire, elles doivent les enrichir et les compéter: les premières peuvent augmenter la motivation chez les étudiants et leur offrir l'occasion d'explorer les dimensions interactives et émotionnelles de l'entrepreneuriat. Alors que les deuxièmes sont cruciales dans la mesure où elles pourraient développer les compétences analytiques des étudiants (Low, Venkataraman et Srivatsan, 1994). Dans une veine similaire, Lebrun (2004) a recommandé de perpétuer les anciennes pratiques avec de nouveaux outils.**

De plus, nous nous alignons avec Hindle (2007, p 236) qui a recommandé d'enseigner l'entrepreneuriat de façon entrepreneuriale, originale et artistique: « *So, teach entrepreneurship as you would improvise music. Use the lesson plan in the same way as an improviser might use the melody of a popular standard song; as a point of departure; a set of*

[49] *La Tragédie d'Hamlet* est la plus longue et l'une des plus célèbres pièces de William Shakespeare.

[50] La scène 3 de l'acte 1 de Hamlet est le passage le plus célèbre dans la littérature anglaise dont la phrase la plus connue « *To be, or not to be: that is the question* ».

*notes to guide the session, not to constrict it. Recognize and value the fact that this is a rehearsal for everyone: not a do-or-die audition for the whole band or anyone in it. Do it in full recognition of your own and your students' limitations, but get beyond those limitations by, together, pushing the boundaries imaginatively and creatively. I could call this the 'jazz rehearsal approach', or the 'plus-zone' approach or the 'A.N. Whitehead' approach or the 'reciprocal apprenticeship approach'. You might call it 'teaching entrepreneurship entrepreneurially* ».

Après avoir répondu à la question des méthodes d'enseignements de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, nous passons maintenant à la question suivante: quels sont les résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat?

### 1-3-6 Quels effets des programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat?

Nous exposerons dans un premier lieu les effets des PEE (Programmes d'Enseignement de l'Entrepreneuriat) d'une part sur la décision de la création d'entreprise; d'autre part, sur les attitudes, les intentions et les compétences entrepreneuriales des étudiants. Dans un second lieu, nous montrerons que l'évaluation des PEE dépend fortement des résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat et de la pertinence des critères choisis.

#### 1-3-6-1 Impact des PEE

Récemment il y a eu un intérêt croissant de la part des chercheurs pour évaluer l'impact des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat (PEE) (Block et Stumpf, 1992; Fayolle et Gailly ,2005). Dans ce cadre, nous pouvons regrouper les travaux d'évaluation PEE en deux classes: la première étudie l'impact des PEE sur la décision de créer une entreprise et la deuxième étudie les effets de PEE sur les attitudes, les compétences, les intentions et l'orientation de carrière entrepreneuriale des étudiants.

##### 1-3-6-1-1 Impact des PEE sur la décision de créer une entreprise

Paradas (1999), en s'appuyant sur les propos de Kouessi (1995), confirme qu'il est « *grand temps d'évaluer l'impact de ces cours sur le comportement des entrepreneurs et notamment ceux reliés à la création d'entreprise* ». En effet, plusieurs auteurs s'accordent à dire que l'enseignement de l'entrepreneuriat encourage les diplômés à démarrer leur propre affaire (Lüthje et Franke, 2003). Ainsi, ils soulignent l'existence d'une relation positive entre l'enseignement de l'entrepreneuriat et le nombre de création d'entreprise (Garnier et al. 1994). D'ailleurs, les individus qui ont suivi des cours en entrepreneuriat ont une tendance forte à démarrer leur propre affaire à un certain moment de leur carrière par rapport à ceux qui ont suivi d'autres cours (Charney et Libecap, 2000).

Ainsi, Clark, Davis et Harnish (1984) ont mené une étude auprès d'un échantillon (de taille moyenne) des étudiants d'une université américaine ayant suivi un cours d'introduction à l'entrepreneuriat. Ces chercheurs ont constaté que presque 80% de ces étudiants comptent démarrer leur propre affaire. Ainsi, trois de quatre étudiants qui ont annoncé des plans concrets pour créer une entreprise ont en fait créé une nouvelle entreprise. De plus, 76 % des interviewés ont déclaré que le cours en entrepreneuriat avait un effet important sur leur décision de créer une entreprise. McMullan, Long et Wilson (1985) ont annoncé un taux élevé de création de nouvelles entreprises par des étudiants de MBA (de Master en administration des entreprises) ayant suivi plus de trois cours liés à l'entrepreneuriat dans une université canadienne. Ainsi, Brown (1990) en examinant un programme en entrepreneuriat des diplômés du Royaume-Unis, a constaté que le programme ait fourni une motivation pour plus que 50% des participants pour démarrer leur propre affaire (cité par Lüthje et Franke, 2002). De même Garnier et Gasse (1990) ont montré que 14% des répondants qui ont suivi un programme de 16 semaines de formation à l'entrepreneuriat ont créé une entreprise dans une période de 18 mois après la fin du programme. Kolvereid et Moen (1997) ont étudié l'effet de formations à l'entrepreneuriat sur le comportement de diplômés ayant suivi un cours en entrepreneuriat au cours de leur formation et d'autres ayant suivi d'autres programmes dans une école de management norvégienne. Les résultats ont montré que les diplômés ayant suivi un PEE ont plus de chance de démarrer une nouvelle affaire ainsi, ils ont une intention entrepreneuriale plus élevée que celle des autres diplômés.

Charney, Libecap et Center (2000) ont évalué l'impact du PEE (Berger Entrepreneurship Program Berger) de l'Université de l'Arizona sur les étudiants durant 13 ans (du 1985 jusqu'au1998). Ainsi, ces auteurs ont visé l'évaluation de l'impact de ce programme sur le transfert technologique de l'université vers le secteur privé. L'échantillon est composé de 2484 individus (460 diplômés en entrepreneuriat et 2024 diplômés en d'autres disciplines).
Les principaux résultats de cette enquête c'est qu'il y a une évidence forte que l'enseignement de l'entrepreneuriat contribue à la prise de risque et la création de nouvelle entreprise.

D'autant plus il est plus probable que les diplômés en entrepreneuriat lanceront de nouvelles entreprises dès la réception de leurs diplômes. Ils sont en moyenne trois fois plus chanceux pour créer leur propre emploi que les autres. De même, l'enseignement de l'entrepreneuriat a un impact significatif sur le revenu des diplômés: en moyenne les diplômés de l'entrepreneuriat ont un revenu annuel 27% plus élevé que celui des autres diplômés. Ainsi, ils ont probablement plus de chances pour devenir des employés à temps plein.
Ainsi l'enseignement de l'entrepreneuriat contribue à la croissance des entreprises et plus précisément les petites entreprises: en moyenne les petites entreprises employant les diplômés en entrepreneuriat réalisent des ventes élevées et créent plus d'emplois que celles employant les autres diplômés. De plus, il stimule le transfert technologique de l'université vers le secteur privé à travers a création des entreprises innovantes et les produits basés sur la technologie. A peu près de 23% des diplômés en entrepreneuriat possèdent des entreprises de haute technologie alors que les autres ne présentent que 15%.

**Cette recherche constitue une contribution importante pour l'évaluation de l'impact des PEE. Néanmoins, il convient de mentionner que l'échantillon est hétérogène: les diplômés ont des diplômes différents ainsi, ils présentent des caractéristiques individuelles variées et spécifiques, ( âge, genre, appartenance ethnique, année de réception d'un diplôme de lycée et histoire d'emploi) ce qui nous amènera à traiter les résultats de cette recherche avec prudence.**

En outre, Brown et Galloway (2002) ont cherché à savoir: est-ce que l'enseignement de l'entrepreneuriat pourra changer la nature et améliorer la qualité des créations d'entreprises et leurs croissances par les diplômés sur le long terme? Pour répondre à cette question, ils ont réalisé une enquête auprès de 2,000 diplômés de l'université de Strathclyde de Royaume-Uni. Le principal résultat de leur enquête révèle que l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université a permis de développer et de dynamiser les secteurs industriels représentés par les entreprises créées par des diplômés.

Par ailleurs, Jones et Iredale (2010) pensent que l'enseignement de l'entrepreneuriat ne doit pas être limité à la création d'entreprises: c'est un concept plus riche et plus profond. En effet, les PPE influencent non seulement la décision de création d'entreprise mais ils ont également une incidence sur les attitudes, les compétences et les intentions entrepreneuriales des étudiants.

**1-3-6-1-2 Impact des PEE sur les attitudes, les compétences, l'orientation de carrière et l'intention entrepreneuriale**

Selon Lee et Wong (2005), la contribution de l'enseignement de l'entrepreneuriat à la société est bien documentée dans la littérature: il développe les compétences entrepreneuriales; à long terme, il influence les attitudes entrepreneuriales et l'esprit d'entreprise. Ainsi, il représente une motivation pour percevoir l'entrepreneuriat comme une alternative de carrière valorisable et désirable (Galloway et Brun ; 2002). Et comme le soulignent Gorman et Hanlon (1997, p71): "*since the cumulative impact of repeated exposure to education for entrepreneurship should be expected to have a much greater impact on attitudes and propensity, a difficult but important challenge for researchers will be to measure the overall effectiveness of these programs*".

Néanmoins, selon certains auteurs dont notamment (Béchard et Toulouse 1998; Chen, Greene et Crick 1998; Gorman, Hanlon et King 1998; Ehrlich, De Noble, Jung et Pearson 2000; Cox, Mueller et Moss, 2003), il existe peu d'études empiriques sur l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les étudiants, surtout en termes de comportements entrepreneuriaux, attitudes appropriées et habiletés acquises. Parmi ces études empiriques nous citons quelques unes. Kolvereid et Moen (1997; Fayolle, 1999a, 2004a; Fayolle et Gailly, 2005) ont montré que les étudiants ayant suivi des cours en entrepreneuriat auraient acquis certaines caractéristiques entrepreneuriales plus intensément que d'autres qui ne l'auraient pas fait. Ainsi, ils ont trouvé des relations significatives entre les cours en entrepreneuriat et l'intention entrepreneuriale. Noel (2001) a identifié un lien entre l'enseignement de l'entrepreneuriat, l'intention entrepreneuriale et la perception de « self-efficacy ». Ainsi, Peterman et Kennedy (2003), ont examiné l'effet du programme intitulé "*Young Achievement Australia*" (YAA) sur les perceptions de désirabilité et de faisabilité des étudiants de créer une entreprise en se basant sur la théorie de self-efficacy. Après la fin du programme, les participants ont annoncé des perceptions de désirabilité et de faisabilité élevées. Ce changement de perceptions est principalement lié à l'influence positive des expériences antérieures et du programme (YAA).

Lakhal et al (2006) ont examiné les facteurs expliquant la motivation des70 finissants (de facultés d'administration et de génie) à créer leurs propres emplois après leurs études. Ils ont trouvé que l'éducation en entrepreneuriat semble constituer un facteur qui affecte le plus fortement la motivation entrepreneuriale et l'intention de se lancer en affaire après les études. Tounés (2006), de sa part, a essayé de comprendre l'influence des formations en

entrepreneuriat, au même titre que celle des variables psychologiques, socioculturelles et économiques, sur l'intention entrepreneuriale. L'échantillon est composé de 178 étudiants en gestion suivant des cursus à dominante entrepreneuriale (bac + 5). Parmi les principaux résultats trouvés est l'effet positif de la formation en entrepreneuriat sur l'intention entrepreneuriale des étudiants. Souitaris et al (2007) ont testé l'effet de programmes en entrepreneuriat sur les attitudes et les intentions entrepreneuriales de 250 étudiants en science et en ingénierie. Ils ont relevé un effet positif de certains programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les attitudes des étudiants vis-à-vis de la création d'entreprise et sur leur intention de créer une entreprise. De même, Boissin et Emin (2007) ont mené une recherche comparative et longitudinale pour évaluer les effets des formations en entrepreneuriat (trois modules) sur les intentions et croyances de 143 étudiants grenoblois. Des tris à plats et des tests de comparaison de moyenne (ANOVA) sont menés sur les réponses obtenues. Les résultats présentent l'évolution d'une part, de l'intention entrepreneuriale des étudiants et d'autre part, de leurs croyances avant et après la formation de croyances, d'intention à la suite d'une formation.
De même, Yar Hamidi, Wennberg et Berglund (2008) ont étudié le rôle de la créativité personnelle dans le développement de l'intention entrepreneuriale en se basant sur la théorie socio-cognitive. Cette enquête a été administrée auprès d'un échantillon composé par 40 étudiants ayant suivi un PEE et 38 étudiants témoins ayant suivi d'autres programmes. Des analyses de régression linéaires et ordinales ont été utilisées. Parmi les résultats qui ont été trouvés, il ressort que les étudiants qui ont suivi un PEE ont une intention claire et élevée pour démarrer leur propre affaire dans le futur.

Dans une veine similaire, une étude récente menée par Fayolle et Gailly (2009, p197) vise à mieux comprendre les effets des programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les attitudes et les perceptions des étudiants vis-à-vis de l'intention entrepreneuriale. Pour ce faire, les auteurs ont mesuré les effets d'un PEE d'une durée totale de 24 heures réparti sur 3jours. Ce programme a été suivi par 275 étudiants français inscrits dans différents mastères spécialisés en management proposés par une grande école française. Le principal résultat de leur expérimentation est qu'*« il n'y a pas eu d'effet observable à court terme sur l'ensemble des même si, à moyen terme (6mois après la formation), les auteurs ont observé en moyenne un impact positif significatif sur les attitudes vis-à-vis du comportement et sur la contrôlabilité comportementale perçu ».* Ce résultat soulève la question de la persistance de l'intention entrepreneuriale dans le temps (Tounès, 2003): est-ce que les attitudes et le contrôle perçu de ces étudiants augmentent, diminuent ou restent stables à long terme?

Enfin, le résultat d'une étude empirique récente menée par Wales, Lampeter et Roffe, (2010) a révélé que l'enseignement de l'enseignement de l'entrepreneuriat peut avoir une influence sur les connaissances, les attitudes et les compétences des étudiants.

**Ces études empiriques ont mis le doigt sur le lien positif entre l'enseignement de l'entrepreneuriat et les attitudes, les compétences et l'intention entrepreneuriale. Néanmoins, d'autres études empiriques ont remis en question ce résultat. Ils ont trouvé que ce lien est faible voire négatif**. Par exemple, Peterman et Kennedy (2003), ont souligné que l'existence de l'enseignement de l'entrepreneuriat à l'école ne permet pas forcément de posséder le désir et le sentiment de capacité d'entreprendre des projets au Québec.

Ainsi, Oosterbeek, Pragg et IJsselstein (2008) ont analysé l'impact d'un programme d'enseignement de l'entrepreneuriat(intitulé *Student Mini-Company* (SMC)[51]) sur les intentions et les compétences entrepreneuriales des étudiants d'une école hollandaise pendant l'année universitaire 2005/2006.Ces auteurs ont conclu que le programme SMC avait un impact significativement négatif sur le désir d'entreprendre des jeunes et qu'il ne garantissait pas un gain de compétences ou de qualités entrepreneuriales.

De son côté, Matly (2008) a examiné l'influence perçue de divers PEE par 64 diplômés entrepreneurs appartenant à huit instituts de l'enseignement supérieur du Ryaume-Unis moyennant des entretiens semi-directifs qui ont été conduits annuellement pendant 10 ans (de 1997 à 2006). Les résultats indiquent que les besoins de diplômés de l'enseignement en entrepreneuriat ne correspondent pas aux résultats réels en termes de compétences, connaissances et attitudes entrepreneuriales.

**Nous remarquons, d'une part, et à la suite de Luthje and Franke (2002), que les PEE n'ont pas des effets homogènes sur tous les étudiants participants. D'autre part, il n'y a pas une évidence empirique claire qui renforce l'existence d'une relation positive entre l'enseignement de l'entrepreneuriat d'un côté et d'un autre côté, les attitudes, les compétences et l'intention entrepreneuriale. En l'occurrence cela ne peut-il pas être expliqué d'une part, par la difficulté d'évaluer l'impact de l'éducation à cause des interactions entre cette dernière et les autres variables individuelles ou contextuelles qui affectent les attitudes, les compétences et la motivation entrepreneuriale des étudiants (Lakhal et al 2006), et d'autre part, par la divergence dans les résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat?**

### 1-3-6-2 L'évaluation des PEE dépend des résultats attendus des PEE

*« Un système d'évaluation bien conçu s'appuie sur des attentes et des critères d'évaluation clairement définis »*[52]. Partant de ce fait, nous pouvons comprendre que le choix des critères d'évaluation dépend des résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat par exemple:

-Si on veut évaluer les acquis théoriques (connaissances et degré d'assimilation des cours) des étudiants, on peut avoir recours à des tests et des examens.

-Si on mène une évaluation axée sur un angle praxéologique (degré de maîtrise de certaines méthodes, outils et techniques, etc.), on peut utiliser des mises en situation, la méthode de résolution par problème, etc.

-Si on veut mesurer l'intérêt des étudiants et le degré de leur sensibilisation le critère majeur d'appréciation serait l'assiduité et la motivation affichée par les étudiants.

---

[51] Le « *Junior Achievement Young Enterprise Student Mini-Compagny (SMC) est un des programmes les plus importants en enseignement de l'entrepreneuriat au secondaire, aux États-Unis et en Europe. Ainsi, pendant l'année scolaire 2005-2006, plus de deux millions d'élèves dans le monde auraient participé à ce programme* » (Oosterbeek, Pragg et IJsselstein, 2008).

[52] Planification des programmes et évaluation, le curriculum de l'Ontario de la 9ème à la 12ème, 2000 pp16 19.

-Si la création d'entreprise est visée alors, le critère d'évaluation serait le nombre d'entreprises créées. Mais, quand doit-on mesurer ce nombre? Juste après la formation ou après l'écoulement d'un certain temps : une année, deux années ou plus (c'est l'effet retardé (Block et Stumpf, 1997)?

-Si on veut éviter le spectre du chômage, le critère d'évaluation serait le nombre d'emplois générés. Mais, en quantifiant le nombre d'emplois créés, est-ce qu'on a pris en considération la nature d'emploi généré ? Est-ce qu'il s'agit *« d'emplois directs ou indirects ou d'emplois induits, d'emplois créés à temps plein ou à temps partiel, d'emplois pérennisés au bout d'une période de cinq ans par exemple »* ? (Fayolle, 2004 a). Dans cet ordre d'idées, se pose aussi la question de périodicité de la mesure du nombre d'emplois créés: est-ce qu'on doit le quantifier juste après la création d'entreprise où après une certaine période (après 2 ou 5ans)?

-Si on veut mesurer la contribution à la société, l'évaluation devra s'effectuer à long terme (au bout de dix ans) et portera sur la performance de l'entreprise créée et la satisfaction personnelle dans sa carrière (Block et Stumpf, 1992).

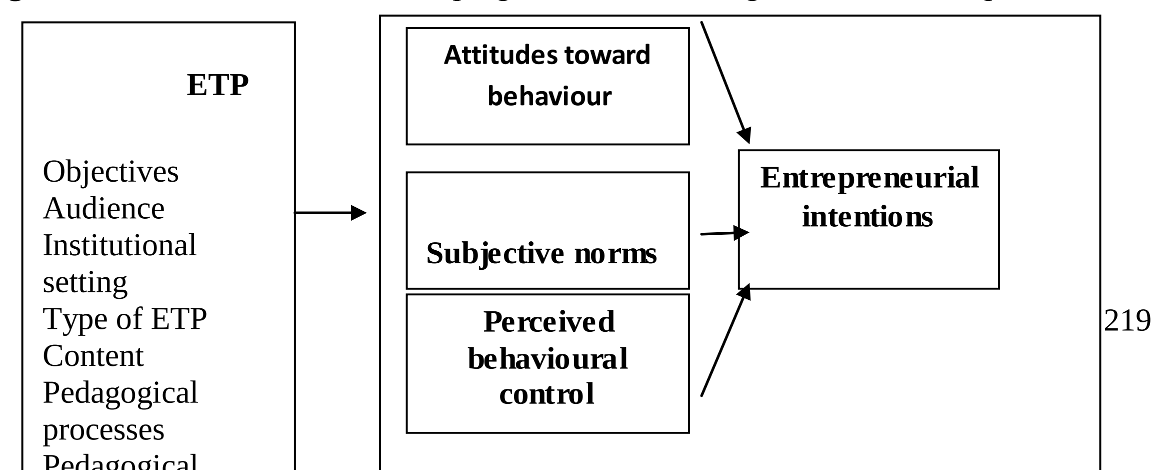
En outre, il est à signaler que, « *le but des formations entrepreneuriales n'étant pas que tout le monde crée son entreprise et que les créations soient immédiates, les indicateurs les plus simples, les plus évidents ne sont pas les plus pertinents. Le pire serait donc d'évaluer en prenant en compte seulement le nombre d'entreprises créées et le nombre d'emplois générés par ces créations, voire le nombre de personnes ayant accédé à des postes de dirigeant* » (Fayolle, 2004 a). Alors, le principal résultat attendu de l'enseignement de l'entrepreneuriat est l'évolution des aptitudes, des attitudes, des états d'esprit et des intentions entrepreneuriales des étudiants: c'est l'éclosion et la diffusion de l'esprit entrepreneurial au sein de l'université.

En l'occurrence, un problème difficile voire complexe se pose: comment mesure-t-on un changement d'état d'esprit ou de comportement? Cette mesure s'effectue en cours de la formation ou après?

« *Comment intégrer l'importance du temps dans ces processus d'évolution et de transformation des étudiants? Comment isoler les facteurs enseignement, éducation, formation des autres facteurs qui peuvent jouer un rôle dans une orientation professionnelle, dans une carrière ?* » (Fayolle, 2004).

Pour résoudre ce problème, Fayolle (2004) et Fayolle, Lassas-Clerc et Gailly (2007) ont proposé d'utiliser la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991, 2002) (voir figure 37). Cet outil dynamique «*permet, jusqu'à certain point d'entrer dans la boîte noire des programmes d'enseignement en entrepreneuriat* » c'est-à-dire, il permet d'étudier l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'évolution des états d'esprit, des attitudes, des croyances et des intentions entrepreneuriales.

**Figure 37:** Modèle d'évaluation des programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat



**Source**: Fayolle Lassas-Clerc et Gailly, 2007)

Alors, comme le souligne, Lee Wong (2006): "*implementing an effective research design to isolate the effects of different programs across universities is a monumental task*".

La complexité de l'évaluation peut s'expliquer d'une part, par la diversité des objectifs, d'apprenants, de méthodes pédagogiques et de résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat. Et d'autre part, par l'importance de prendre en considération la dimension temporelle (évaluation à chaud, à moyen terme ou à long terme?) (cité par Fayolle, 2004 a).

**Et de ce fait, nous pensons que l'évaluation devra s'effectuer d'une manière prudente et moyennant une méthode rigoureuse, avant, durant et après la formation pour évaluer correctement et efficacement les changements provoqués par les programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat (Henry, Hill et Leich, 2005).** Renforçant cette même idée, plusieurs auteurs, dont notamment Peterman et Kennedy (2003), ont insisté sur l'importance de mener des recherches longitudinales utilisant des groupes témoins ainsi que des pré-tests et des post-tests dans l'évaluation des PEE.

**En résumé, malgré la quantité et la diversité des programmes de développement en entrepreneuriat (voir annexe 2), leurs efficacités et leurs qualités restent encore à prouver (Béchard, 1994).**

**Schieb-Bienfait (2000), pense qu'il n'ya pas une réponse simple aux grandes questions (objectifs, contenu, public visé, qui enseigne, méthode pédagogique, résultats attendus) de recherche de l'enseignement de l'entrepreneuriat**. Appuyant cette même idée, Samwel Mwasalwiba, (2010) a réalisé un bilan sur la littérature portant sur l'enseignement de l'entrepreneuriat en évaluant les objectifs, les audiences ciblées, les méthodes pédagogiques utilisées et les impacts de ce type d'enseignement. L'auteur a prouvé une divergence entre les enseignants et les décideurs publics en ce qui concernent les objectifs, les résultats attendus de l'enseignement de l'entrepreneuriat ainsi que les approches pédagogiques utilisées.

Par ailleurs, Carrier (2007) à la suite de Kyrai (2005) pense que *les approches en éducation entrepreneuriale sont susceptibles de varier d'un continent et d'un pays à la l'autre suivant les conceptions mêmes de l'éducation adoptées dans les différentes cultures concernées. Le contenu et les approches et objectifs peuvent aussi varier considérablement selon l'audience visée par la formation*. De ce fait, il est approprié de parler plutôt d'une éducation entrepreneuriale « contingente » (Fayolle, 1999a). A cet effet, nous pensons qu'il est judicieux que chaque chercheur propose un cadre de l'enseignement de l'entrepreneuriat adaptée à son étude.

Dans le tableau (28), nous pouvons présenter notre proposition du cadre (contexte) de l'enseignement de l'enseignement

**Tableau 28:** Proposition d'un cadre de l'enseignement de l'esprit entrepreneurial

| | Réponse |
|---|---|
| Objectifs | Développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants :<br>Montrer aux étudiants que l'entrepreneuriat est une option de carrière possible et que l'enseignement de l'entrepreneuriat ne conduit pas forcément à la construction des créateurs d'entreprise mais cherche à construire plutôt des étudiants entreprenants (Billet, 2007.) |
| Dimensions et contenu | Nous pouvons adopter la proposition de Fayolle (2007) qui est composée par trois dimensions (professionnelle, théorique et spirituelle) car nous pensons qu'elle est la plus complète puisqu'elle recouvre presque toutes les dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat. |
| Public cible | Etudiants de l'enseignement supérieur. |
| Qui enseigne | Enseignement par *teaching team* (combinaison entre un enseignant, entrepreneur ou professionnel) c'est une méthode novatrice qui a été pratiquée avec succès et qui est très conseillée par plusieurs auteurs dont notamment Klandt et Volkmann (2006) et Rae (2006). |
| Méthode pédagogique | Démarche opérationnelle de Kearnay (1999) (responsablisante, expérientielle, réflexive et coopérative). Nous avons mis l'accent sur cette démarche car elle présente une des rares contributions qui s'est penchée sur le développement de l'esprit entrepreneurial (Surlemont, 2007). |
| Effets et résultats | Le principal résultat attendu de l'enseignement de l'entrepreneuriat est l'évolution de la mentalité entrepreneuriale chez les étudiants (les attitudes, sentiments de compétences des intentions entrepreneuriales). *C'est l'éclosion et la diffusion de l'esprit entrepreneurial au sein de l'université* (Fayolle, 2004). |

**Nous nous sommes focalisés sur l'enseignement de l'entrepreneuriat car il permet de concrétiser notre conception de l'entrepreneuriat en tant que mentalité, valeur éducative et option de carrière possible. En effet, nous nous alignons avec plusieurs auteurs qui ont démontré l'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial (Fayolle, 2004a;Béchard, 1994, Billet, 2007; Hindle, 2007; Carrier, 2007; Surlemont, 2007).**

**Ainsi, nous pensons que cette mission de l'université touche directement l'étudiant dans la mesure où elle pourrait stimuler ses attitudes, son intention et ses sentiments de compétences donc son esprit entrepreneurial. D'autant plus, l'objectif de l'enseignement de l'entrepreneuriat n'est pas seulement de créer des entrepreneurs et des intrapreneurs mais aussi des étudiants entreprenants ce qui coïncide encore avec notre conception de l'entrepreneuriat en tant que mentalité. De plus, l'enseignement de l'entrepreneuriat permet aux étudiants de comprendre que l'entrepreneuriat est une option de carrière possible et valorisable.**

**En outre, nous avons traité également de façon concise les méthodes d'enseignement (pédagogies, outils pédagogiques) de l'entrepreneuriat car dans notre sens, les programmes sont accessibles n'importe où et n'importe quand (ouvrages, internet) ce qui compte c'est la méthode d'enseignement. Et comme nous l'avons souligné il n'ya pas une bonne méthode ou « *the one best way* » tout dépend du public, de l'objectif de l'enseignement et de l'enseignant.**

Par ailleurs, il convient de mentionner que l'entrepreneuriat n'a pas seulement imprégné la mission de l'enseignement de l'université mais il a touché également sa mission de recherche.

**Proposition 3: L'enseignement de l'entrepreneuriat peut développer l'esprit entrepreneurial à l'université.**

- **Proposition 3-1:** Le contenu de l'enseignement de l'entrepreneuriat développe l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université;
- **Proposition 3-2**: L'enseignant est amené à jouer un rôle important pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université;
- **Proposition 3-3:** La démarche pédagogique de Kearnay (1999) (pédagogie responsablisante, expérientielle, réflexive et coopérative) peut permettre le développement de l'esprit entrepreneurial à l'université.

### 2/ Valorisation de la recherche universitaire[53]

La matière grise constitue la source la plus décisive dans la société du savoir. De ce fait, la richesse des pays se présente comme la transformation de la connaissance en innovation créative. Alors, dès le moment où l'innovation se définit comme « le moteur » de tout développement économique, « *la recherche universitaire se doit d'être l'un de ses carburants* » (Cref, 1996, 6).

La croissance rapide de l'économie du savoir a mis en évidence l'importance de promouvoir la recherche universitaire et a révélé l'importance d'assurer le transfert des connaissances entre l'université et l'industrie, ce qui a accentué la pression sur les universités pour qu'elles jouent un rôle essentiel dans cette dynamique. « *Si les universités avaient jadis pour habitude de laisser les chercheurs se livrer en paix à leurs travaux quels qu'en soient les résultats, de nos jours la « production » scientifique d'un établissement universitaire est cruciale pour sa compétitivité et son prestige dans le monde. La recherche voit sont importance croître parmi l'ensemble des ressources dont dispose chaque établissement.*» (OCDE, 2004).

[53] La valorisation de la recherche universitaire traduit bien l'ouverture de l'université sur son environnement externe, et plus précisément à travers l'une de ses variantes à savoir le transfert technologique.

Les universités doivent non seulement **produire** (activités de recherche) et **diffuser** (publications, activités d'enseignement et de formation) les connaissances mais aussi les **valoriser.** C'est dans cette veine, que plusieurs auteurs, dont notamment Leydesdorff et Etzkowitz (1986), ont souligné le rehaussement du rôle des universités dans la valorisation de la recherche universitaire. D'ailleurs, Schmitt et Bayad (2003) et à leur suite Mailhot et al (2007) ont considéré la valorisation de la recherche universitaire comme une nouvelle mission de l'université (voir figure 38). Ainsi, Laperche (2002) a proposé « *le carré organique de la valorisation*» pour aborder les facteurs clés de la valorisation: règlementation, stratégie universitaire, progrès technique et milieu économique et esprit d'entreprise.

**Figure 38:** Les différentes missions de l'université

LES DIFFÉRENTES MISSIONS DE L'UNIVERSITÉ

| Formation | Recherche | Valorisation |
|---|---|---|
| Travail sur les connaissances | Travail sur de nouvelles connaissances | Travail sur le développement et l'application de ces connaissances |

Source : Schmitt et Bayad (2003)

Mais qu'est-ce que nous entendons plus précisément par valorisation de la recherche universitaire?

## 2-1 Définition du concept valorisation de la recherche

La valorisation de la recherche peut être définie comme l'ensemble des activités ayant pour but d'augmenter la valeur des résultats de la recherche et plus généralement de mettre en valeur les connaissances. Le terme valorisation est défini selon le petit Robert ainsi: « *valoriser c'est conférer une **valeur** à une chose* ». Pour plusieurs auteurs, la valorisation de la recherche présente l'ensemble des activités de transfert qui mettent en relation la sphère académique et la sphère économique. Laperche (2002) l'a définie comme la transformation des savoirs fondamentaux en nouveaux produits et services marchands. Cette vision selon Felsia, (1995) constitue « *l'acceptation la plus immédiate sur le plan pécuniaire de la valorisation de la recherche. C'est un processus destiné à transformer certains acquis de la recherche en des objets (matériels on immatériels) ou « denrées » échangeables contre des financements*». D'après cette définition, la valeur est définie dans une conception **économique**: c'est la valeur selon laquelle l'objet peut être échangé et vendu. Pour certains auteurs, la valorisation dépasse le sens étroit à savoir le sens marchand. Cette dernière prend une connotation soit **scientifique** (la valorisation passe par la publication et les communications scientifiques ce qui permettrait de compléter, développer voire perfectionner les connaissances passées déjà acquises et contribuait par conséquent, à l'édification de la

société de la connaissance) soit **sociale** (les idées et les produits innovants peuvent apporter des solutions concrètes aux problèmes que confrontent les nations par exemple: redéploiement des soins de santé, la mise au point de nouvelles stratégies visant à éradiquer la pauvreté des enfants, les plans d'actions envisageables pour la protection de l'environnement, etc.) (Emin, 2003; Grisé, 2005).

Alors, **la valorisation est un terme générique qui comprend deux volets : un volet commercial (à but lucratif) et un volet social (à but non lucratif)**.

### 2-2 Concepts afférents à la valorisation de la recherche: commercialisation et transfert technologique

La valorisation marchande de la recherche universitaire (volet commercial) englobe l'ensemble des activités associées à la commercialisation et au transfert technologique (Grisé, 2005). Toutefois, il convient de dissiper toute confusion entre ces deux termes.

En fait, **la commercialisation** de la recherche vise à mettre en valeur les activités de recherches appartenant à tous les secteurs disciplinaires alors que, **le transfert technologique** cherche à transformer seulement les découvertes des disciplines à caractères scientifiques et technologiques (sciences naturelles et génie, informatique et santé) en nouveaux produits et services pour les commercialiser (Grisé, A, 2005, p17).

Après avoir analysé l'importance des facteurs académiques de l'université à savoir l'enseignement et la valorisation des résultats de la recherche universitaire dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, dans ce qui suit nous nous focaliserons sur les facteurs para-académiques (la vie étudiante) et le rôle que pourront jouer dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial auprès des étudiants.

**Proposition 4: La valorisation de la recherche peut permettre de développer l'entrepreneuriat à l'université.**

## 3/ Facteur para-académiques : La vie étudiante

Dans leur modèle exploratoire de l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs, Bachelet et al (2004), considèrent «*la vie étudiante (groupe d'amis favorable à l'entrepreneuriat pas de clivage entre « passions » personnelles et travail)*» comme un des facteurs d'influence qui pourrait développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants. Dans cette même veine, plusieurs auteurs dont notamment Fayolle (2000b), Tounès ( 2003); Bachelet et al (2003), Fayolle, Gailly, et Lassas-Clerc (2006), Billet (2007) et Boissin, Emin et Chollet (2008) considèrent que les orientations, les attitudes, et les comportements des jeunes diplômés peuvent être influencés par un certain nombre de facteurs relevant de la vie étudiante telles que les expériences professionnelles antérieures et la vie associative.

Dans ce qui suit nous aborderons l'importance des expériences antérieures dans un premier temps et celui de la vie associative dans un second temps.

### 3-1 Les expériences antérieures

Plusieurs chercheurs ont soulevé l'importance des expériences antérieures dans la prédiction du comportement ceci est parfaitement illustré par le dicton cité par Ajzen (1991,

p202) "*past behavior is the best predictor of future behavior*". Dans ce cadre, Bouchard-D'Amours et Gasse (1989, p. 19, cité par Tounès, 2003) indiquent que plus des deux tiers des créateurs d'entreprises ont eu des expériences de travail pendant leurs études secondaires.

De même, Krueger (1993) a montré que les expositions entrepreneuriales antérieures (des étudiants ( telle qu'*une existence concrète de l'entrepreneuriat dans sa propre famille, un autre parent ou un ami qui a entrepris, un emploi passé ou présent dans une petite entreprise et le fait de démarrer sa propre entreprise)* ont des liens significatifs avec leurs perceptions de désirabilité et de faisabilité (cité par Fayolle, Gailly, et Lassas-Clerc,2006). Ainsi, Fayolle (1999, p 237) dans son étude auprès d'un échantillon des ingénieurs français, a constaté que la majorité des créations d'entreprises ou de reprises ont une relation forte avec l'activité professionnelle antérieure des ingénieurs entrepreneurs. En effet, la plus grande majorité des entrepreneurs (80,7%) affirment que les expériences professionnelles leur a été utile (26%) ou très utiles (53,8%) et leur a facilité leurs démarches entrepreneuriales de créateurs ou de repreneurs.

Peterman et Kennedy (2003) ont démontré à leur tour que les expériences antérieures influencent positivement les perceptions de désirabilité des élèves. Tounès (2003, p203) a intégré les expériences professionnelles et les expériences associatives dans son modèle explicatif de l'intention entrepreneuriale d'étudiants de gestion de troisième cycle suivant des programmes ou des formations en entrepreneuriat. Il considère que les expériences de travail et les stages présentent une occasion pour les étudiants pour prendre des responsabilités et des décisions importantes ou de participer à des projets dans des petites ou moyennes structures.

Ainsi, pour certains auteurs, les expériences entrepreneuriales apparaissent également comme des facteurs qui peuvent influencer les intentions entrepreneuriales (Fayolle, Gailly et Lassas-Clerc, 2006) ainsi que la démarche de création d'entreprises (Filion, Borges et Simard, 2006). Dans une étude récente, Boissin, Emin et Chollet (2008) ont montré également que les expériences professionnelles et associatives influencent indirectement l'intention: elles ont un impact sur ses antécédents (sur l'attrait et la capacité perçue). Leur résultat relève que 63% des étudiants ayant déjà travaillé en entreprise semblent plus attirés par la création contre 47 % qui n'ont pas eu un travail antérieur. Ainsi, 49% parmi eux se sentent aussi plus capables de créer que les autres (29%).

### 3-2 Vie associative

Dans la littérature entrepreneuriale maintes études ont souligné également le rôle de la vie associative pour le développement des attitudes et des habiletés entrepreneuriales des étudiants. En effet, Fayolle (1996) souligne, d'une part, *« des relations fortes entre les intentions et les comportements entrepreneuriaux des ingénieurs et, d'autre part, des facteurs tels que la participation à la création, au lancement et à la gestion d'associations étudiantes, ou encore les séjours pour des durées significatives (au minimum six mois) dans des pays étrangers »* (Fayolle, 2004a). De même Tounès (2003, p203) considère que les responsabilités prises dans des activités associatives peuvent permettre l'acquisition d'aptitudes entrepreneuriales. Ainsi, Fayolle, Vernier et Djiane (2004) ont mené une recherche exploratoire pour étudier les déterminants de la création d'entreprise chez les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. Ils ont conduit des entretiens auprès de 16 étudiants jeunes diplômés entrepreneurs au cours du 2$^{ème}$ trimestre en 1999. Parmi les résultats de leur enquête, il ressort de fortes implications de la vie associative: d'ailleurs, neuf interviewés ont eu la

responsabilité au sein de leur établissement de formation et parmi eux cinq ont eu des fonctions de président. Ces associations (« Bureau des élèves », « la Junior Entreprise » et le « Petit Paumé » (EM Lyon) figurent parmi les plus importantes en termes de budget et de notoriété. Elles ont un fonctionnement par projet et demandent une forte implication. Sept interviewés, ont eu des expériences complémentaires dans d'autres domaines: organisation des soirées, implication dans des groupes de musique, engagement politique.

Une autre étude menée également par Billet (2007) qui vise à montrer en quoi un Processus Educatif et Pédagogique Entrepreneurial (PEPS) peut favoriser le développement de l'esprit d'entreprendre de l'étudiant d'école de management française, à partir d'un cas de l'ESCPAU. L'auteur a souligné que la spécificité de l'enseignement entrepreneurial à l'ESCPAU est d'être construite à partir d'un Processus Educatif et Pédagogique Entrepreneurial (PEPE) continu, tout au long de la scolarité de l'étudiant. Celle-ci prend appui sur deux axes de développement fondamentaux qui se déroulent pendant les cours et en dehors des cours. Selon cet auteur, *le parcours entrepreneurial en dehors des cours permet de* renforcer l'éveil entrepreneurial et de développer le goût d'entreprendre à travers deux sortes d'activités, celles qui sont obligatoires et celles qui sont *facultatives:*

- *«Les activités obligatoires : les étudiants doivent s'investir dans une mission caritative ou humanitaire: « cet investissement personnel des étudiants dans un domaine qui leur est très souvent éloigné, permet de les faire réfléchir autrement. L'objectif est de chercher à avoir en toute circonstance un comportement éthique, respectueux et humble. C'est le développement de l'orientation humaniste chez l'étudiant qui prévaut à ce stade là. Le but est de faire acquérir à l'étudiant des capacités sociales et développer une « sensitivité globale » ;*
- Les activités facultatives : « l'implication dans «*les associations est, aussi, un moyen d'entreprendre et de répondre à un besoin de façon originale. Ici, ce qui est recherché, c'est développer l'initiative et l'implication dans des projets communs (sportif, culturel, caritatif). Certaines de ces associations conduisent à monter et mener des évènements et des projets (4L TROPHY, Juste un sourire, le gala de l'ESCPAU), sur des environnements multiples et complexes. Toutes ces actions conduisent à entreprendre un processus entrepreneurial et à le finaliser* » (Billet, 2007).

Ainsi, dans une même perspective, Sonntag et Mohib (2007) ont tenté de répondre à la question suivante: comment préparer les étudiants à un environnement en changement continu et imprévisible c'est-à-dire à des métiers en évolution permanente? Comment assurer l'employabilité? Posée en ces termes, *« la question renvoie à deux enjeux de la formation: le développement cognitif (un savoir raisonné) et le développement personnel (l'assurance pour décider et oser à s'engager). Mais comment former ce qui n'est pas enseignable, c'est-à-dire l'engagement dans l'agir professionnel?* ».

Ces auteurs ont montré que la vie étudiante (associations, réseaux des anciens élèves, clubs) participe à la construction identitaire des jeunes ingénieurs et conforte leur assurance personnelle. En effet, selon ces auteurs, «*Le temps de formation n'est pas seulement marqué par des examens et des contrôles de connaissances mais aussi par toutes les activités de la vie étudiante qui lient les étudiants entre eux et contribue à construire une identité…Une école est un lieu d'une intense activité associative où se forge le sentiment d'appartenance à un groupe où se construisent des orientations et des conceptions de vie qui procurent souvent une réelle confiance en soi…Si les jeunes ingénieurs devant les situations en constante évolutions se réfèrent à leurs compagnons d'études, à leurs pairs, à l'image intériorisée de leur école nous ne pouvons que souligner la fonction formatrice et constructrice d'identité des associations des élèves et réseaux des anciens* » ( p, 698).

Dans sa recherche qualitative auprès d'un échantillon de 25 entrepreneurs tunisiens, Chelley (2007) a remarqué que les expériences associatives antérieures des entrepreneurs tunisiens ont eu un impact sur l'intention de créer une entreprise dans la mesure où ces « *expériences participaient à la démystification de l'acte entrepreneurial et sensibilisaient l'individu à la création d'entreprises* ». Ainsi, il ressort d'une autre enquête quantitative que les étudiants étant responsables au sein d'association ont une plus forte attirance envers la création d'entreprise que les étudiants étant simples membres (70 % contre 56 %). Les étudiants responsables d'association réagissent de la même manière. Ils se sentent capable à 56 % contre 43 % pour les simples membres d'association (Boissin, Emin et Chollet, 2008)

Les études ci-dessus soulignent éloquemment que les expériences professionnelles antérieures et la vie associative peuvent influencer les attitudes, les intentions, les habiletés et les comportements entrepreneuriaux des étudiants.

**Dans notre esprit, la vie étudiante peut jouer un rôle crucial dans le développement de l'esprit entrepreneurial chez l'étudiant dans la mesure où elle peut contribuer à améliorer les relations entre l'étudiant et son environnement et à renforcer ses liens sociaux. Elle peut lui permettre également de prendre des responsabilités, de prendre l'initiative, de découvrir la société et soi-même, de s'épanouir personnellement, de débusquer son goût d'entreprendre et de développer toute sorte de compétence sociale. Ainsi, nous pensons, à la suite de plusieurs auteurs dont notamment Fayolle, 2000b; Tounès, 2003; Bachelet et al, 2004; Fayolle, Gailly, et Lassas-Clerc, 2006 et Billet, 2007, que l'étudiant ayant vécu des expériences de travail antérieures (stage ou un petit boulot) ou ayant démarré une petite affaire ou ayant créé une association durant ses études ou ayant été membre d'association est très outillé que les autres pour s'insérer facilement dans la vie professionnelle et sociale.**

Mais malgré l'importance de la vie étudiante dans la simulation des attitudes et des comportements entrepreneuriaux à notre connaissance il n'existe presque aucune étude dans la littérature entrepreneuriale traitant à part cette thématique.

**Proposition 5: La vie étudiante permet de favoriser le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.**

- **Proposition 5-1:** Les expériences antérieures peuvent permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université;
- **Proposition 5-2**: La vie associative peut permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université

Dans ce qui suit, nous allons souligner que pour développer l'entrepreneuriat, l'université est amenée à adopter des transformations internes.

### 4/ Caractéristiques de l'université

Kwiek (2001) considère que les nouvelles forces de la mondialisation qui agitent sans cesse l'université sont destinées sans doute à changer la nature de cette « *entreprise académique* » *à un degré qui de nos jours semble presque inimaginabl*e. De même, Gibb (2001) préconise d'identifier des étapes de **transformations à l'intérieur de l'université**. Selon cet auteur, il ne s'agit pas de se focaliser seulement sur « les petits changements » touchant les programmes d'enseignement et de recherche mais aussi sur des changements dans la structure, l'organisation et la culture de l'université. Ces dernières doivent être totalement révisées voire renouvelées. En effet, ces changements d'une université « traditionnelle » vers une autre « nouvelle » est bien illustré dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 29:** Comparaison entre les caractéristiques de l'université traditionnelle et celles de l'université nouvelle

| Caractéristiques | Université traditionnelle | université nouvelle | Auteurs |
|---|---|---|---|
| Missions | Missions traditionnelles : enseignement et recherche | Missions variées et nouvelles : enseignement, recherche, développer l'esprit entrepreneurial des étudiants, innovation, transfert technologique, développement économique, responsabilisation accrue envers la société, orientation vers le marché vers la performance et vers l'étudiant, | Clark, 1998 Gibbons, 1998; Kwiek, 2001 Tilburg ,2002; Newby, 2003; Kitagawa, 2004. |
| Organisation interne | Organisation interne en tant qu'association des disciplines | Organisation transdisciplinaire | Gibbons, *et al*, 1994 ; Gockowski, 2001 Jalowiecki, 2001 ; Pawlowski, 2001 ; Kukinski, 2001. |
| Structure | Structure centralisée et bureaucratique nature hiérarchique | Structure horizontale (réseau) | Gockowski, 2001 ; Jalowiecki, 2001 ; Pawlowski, 2001 |
| Compétences | Compétences homogènes | Compétences hétérogènes et renouvelables | Kwiek, 2001 ; Jalowiecki, 2001 ; Gibbons |
| Réflexion | Réflexion globale | Réflexion en détail | Jalowiecki, 2001 |
| Contrôle de la qualité | Contrôle de la qualité entrepris par les parties intéressées elles mêmes | Contrôle de la qualité joue un rôle substantiel par un système multiple et flexible de groupes de travail en relation mutuelle | Jalowiecki, 2001; Gibbons, 1998 |
| Acteurs principaux | son rôle primordial accordé aux académiciens et au personnel enseignant, | les étudiants et les clients externes deviennent les objectifs principaux de l'existence des universités | Pawlowski, 2001 |
| Méthodes de gestion | Méthodes de gestion bureaucratique basées sur le principe « de l'expérience et de l'erreur » où le tâtonnement fait la règle usuelle | méthodes professionnelles d'administration qui impliquent le marketing, la promotion, l'administration financière et l'administration stratégique. Dans la littérature de spécialité, il apparaît souvent le terme de "*managerialisme*". Celui-ci se réfère aux potentielles opportunités pour une administration efficace, adaptée aux nouvelles conditions de l'université | Ben Turkia, 1992 ; Jabłecka, 2000 ; Pawlowski, 2001; Elloumi, 2007 |
| Résolution des problèmes | Problèmes posés et résolus en conformité avec les intérêts de la communauté universitaire | Résolution des problèmes par un groupe de travail, applications de la connaissance | Gockowski, 2001 |
| Source de financement | Financée principalement par l'Etat | Sources de financements variées (Etat, privé, etc.) | Varghese (2004) |

Selon le tableau (27), pour pouvoir s'adapter aux mutations environnementales et développer l'entrepreneuriat, l'université est appelée à varier ses missions, à diversifier ses

sources de financement, à adopter une organisation transdisciplinaire, des méthodes d'administration professionnelles et une structure flexible décentralisée, à travailler en groupes pour résoudre les problèmes rencontrés etc.

**Proposition 6: Les caractéristiques propres à l'université (mission, structure, stratégie, organisation, culture, etc.) peuvent favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université.**

Après avoir étudié le rôle de l'environnement universitaire interne, dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, dans ce qui suit nous présenterons celui de l'environnement universitaire externe.

## Section 2: Rôle de l'environnement externe de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Dans cette section, nous soulignerons, dans un premier temps, l'importance de l'ouverture de l'université sur son environnement. Et dans un second temps, nous montrerons que l'interaction de l'université avec son environnement nécessite la mise en œuvre des relations avec différentes parties prenantes telles que: les partenariats avec les entreprises (l'alternance ou dit enseignement coopératif et le transfert technologique (spins-offs)) et les relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises (les incubateurs, les pépinières, les parcs scientifiques, technopoles, parcs de recherches) qui peuvent assurer le relais entre l'université et son environnement. Enfin, nous montrerons que l'incubateur pourrait s'intégrer dans les missions de l'université.

### 1/ Importance de l'ouverture de l'université sur son environnement

L'université jadis repliée sur elle-même et vivante dans un microsome fermé, aujourd'hui, dans un contexte engendré par la globalisation, l'économie du savoir et les nouveaux modes de production des connaissances, « *ne peut plus se penser en vase clos. Elle doit s'inscrire dans des réseaux plus vastes pour mener à bien ses missions de recherche et d'enseignement* » (Mailhot, Pelletier et Schaffer, 2006). D'autant plus, l'université ne peut être entrepreneuriale que si elle a de bonnes relations avec ses clients (Davies, 2001).

Par ailleurs, l'interaction Université- environnement suppose l'élaboration d'un principe général de partenariat et de coopération avec différentes parties prenantes tels que le partenariat avec les entreprises et les relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises. Mais, si *"une grande partie de la littérature actuelle concernant l'université entrepreneuriale est abondante sur ce que les universités doivent faire en interne pour se préparer aux tentatives entrepreneuriales, elle est beaucoup moins riche sur la question de la création de partenariats réussis avec des organismes extérieurs d'un point de vue du comportement* » (Davies, 2001).

## 2/ Partenariat université-entreprise

Nous assistons de plus en plus principalement sous l'impulsion des transformations majeures du travail, à une multiplication de programmes de formation et d'activités pédagogiques qui prônent un rapprochement des systèmes éducatifs (en l'occurrence l'université) et productif. Dans tel contexte, le partenariat université-entreprise est souvent présenté comme une voie de solution surtout pour des fins d'orientation de formations, d'insertion ou de qualification de la main d'œuvre (Landry et Serre, 1994). Ainsi, c'est le moyen privilégié pour renforcer la relation entre l'université et son milieu (ministre de l'éducation canadien, 2002). Ce renforcement de la relation université et entreprise ou de façon générale industrie pourrait s'expliquer selon Berleur (1994) par le fait que ce type de relation s'inscrit dans les missions dites de « services à la communauté »[54].

Par ailleurs, devant les multiples champs d'application, les pratiques diversifiées du partenariat et la diversité des mots cousins (concertation, collaboration, coopération) (Inzelt, 2004), il devient nécessaire de définir la notion de partenariat, d'expliquer le pourquoi de ce partenariat université entreprise et de présenter ses différents types.

### 2-1 Partenariat: une notion à définir

Le concept de partenariat est relativement récent. Il n'apparaît pas dans le Petit Robert de 1987; dans l'édition de 1991, il n'apparaît que dans le descripteur du mot *partenaire*. C'est dans l'édition de 1996 qu'on trouve enfin le mot *partenariat,* très brièvement défini en un petit paragraphe peu développé : « *Association d'entreprises, d'institutions en vue de mener une action commune* » (Sauvé, 2002). Landry (1994, p15) en donne la définition suivante : «*Finalement, dans sa forme la plus accomplie et de façon générale, nous avançons que le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives*». Henripin (1994, p. 29) en formule une autre similaire, quoique un peu plus élaborée: « *Le partenariat est une relation équitable établie entre plusieurs parties ayant chacune sa mission propre en vue de travailler en étroite collaboration à la réalisation d'un objectif commun. Cela suppose une définition claire des rôles et des responsabilités des partenaires, le partage d'un minimum de valeurs communes sur lesquelles vont s'appuyer les actions et un bénéfice retiré par chacun des partenaires en contrepartie de ses contributions*».

Tremblay, 2003). Pelletier(1998) en fournit une définition adaptée à l'établissement scolaire: *« le partenariat est une relation privilégiée basée sur un projet partagé entre deux ou plusieurs organisations et se manifestant par l'échange formalisé de personnes, d'information ou de ressource ».* Et pour René et Gervais (2001), le partenariat est l'ensemble des pratiques qui engagent davantage les partenaires dans une démarche commune. Il y a ici un projet, un programme majeur à développer.

**À notre avis et en nous inspirant de Pelletier (1998), le partenariat renvoie à une action commune entre l'université et l'entreprise nécessitant le partage et l'échange formalisés de personnes, d'informations ou de ressources.**

[54] Néanmoins Berleur (1994, p148) précise que le terme service revêt une perspective élargie. En effet, le champ du travail universitaire est loin de se limiter au seul monde industriel: C'est dans tout le tissu du monde politique, social et culturel que le travail universitaire porte ses fruits.

## 2-2 La différence peut-elle être une source de synergie fructueuse?

L'entreprise et l'université appartiennent à deux mondes différents: elles sont dotées de structures spécifiques et de régimes juridiques très différents, donc des mécanismes de gestion et de prise de décisions distincts (OCDE, 1987). Elles possèdent également des cultures différentes voir contradictoires. De plus, leurs objectifs se diffèrent : l'entreprise produit des biens et des services afin de réaliser des bénéfices. Elle offre également du travail et génère de la richesse grâce à la valeur ajoutée qu'elle incorpore dans son patrimoine (Boumediene, 2005). Alors que l'université est généralement un établissement public de formation. Sa fonction première est de développer des connaissances par l'enseignement et la recherche. Elle vise à servir la société.

En outre, «*soient qu'ils travaillent dans le monde industriel ou dans le monde universitaire, les individus ont des motivations, des espérances et des priorités très différentes pour juger de leur succès personnel et de celui de l'entreprise ou de l'institution*» (OCDE, 1987). Cette différence admise entre l'université et l'entreprise peut être une *source de synergie fructueuse et de complémentarité*. En effet, le succès de l'entreprise, quelle que soit sa taille, est intimement lié à son innovation (Nicolas et Krieger, 1995) et à sa différenciation par rapport aux concurrents aussi bien dans le domaine des produits, des services ou des procédés. Elle ne peut trouver de solutions face à ces défis que dans un partenariat dynamique avec une unité de recherche universitaire (Frih, Laouedj, et Abdiche, 1998, cité par Boumediene, 2005).

Par ailleurs, l'entreprise permet d'avoir une meilleure connaissance des besoins sur les marchés actuels ainsi que d'éventuelles projections sur l'avenir. Elle donne également, la possibilité de mieux orienter l'enseignement et la formation afin d'améliorer les contacts étudiants-entreprises et faciliter ainsi leur insertion professionnelle. Elle présente aussi, des ressources précieuses en matière d'équipement et de moyens financiers qui restent parfois inexploités. Enfin, elle dispose de professionnels qui ont acquis un savoir-faire et des compétences spécifiques (Landry et Serre, 1994, Boumediene, 2005).
Dans cette même veine, Chakrabarti et Mark(2003) pensent qu'à travers un tel partenariat, les entreprises peuvent non seulement accéder aux nouvelles technologies mais aussi à des étudiants bien formés, à des professeurs et à des installations universitaires. Elles peuvent également gagner le prestige et l'acceptation à travers son acceptation des stakeholders avec son association avec les universités prestigieuses. Quant aux universités, qui «*ont accumulé un savoir-faire scientifique appréciable, elles souhaitent valoriser et investir cette recherche sur le plan pratique, ciblant les problèmes technologiques, économiques ou humains inhérents à la société. L'université peut apporter à l'entreprise un appui appréciable. Cet appui peut se traduire par la mise en place d'un personnel chercheur compétent, par une approche rigoureuse et pluridisciplinaire et surtout par une ouverture sur la recherche internationale par le biais des différents accords de coopération inter-universi*taire » Boumediene (2005).

Renforçant ces propos, Gasse(2007) a fait un rapprochement entre ces deux mondes: il y a plusieurs activités et même des projets dont les actions et les finalités sont similaires et complémentaires, et pour lesquelles des partenariats sont possibles et fortement souhaitables. Par exemple, le secteur de l'entrepreneuriat se prête bien à ce genre de collaboration. Que ce

soit, entre autres, dans les domaines de la recherche, de la formation et des services conseil, l'entrepreneuriat offre de nombreuses occasions de partenariat et d'échanges avec le milieu des affaires.Ainsi, Boisclair (2009) met en lumière l'importance d'un véritable partenariat université-entreprise car il «*contribuera à une amélioration significative de la qualité de la relation et des actions de formation entre l'université et ses clients, individus ou entreprises* ». Cet auteur va loin: il propose un outil qui peut aider non seulement les dirigeants universitaires, mais également les gestionnaires ainsi que toutes les parties prenantes à mener à bien un partenariat (voir annexe 3).

## 2-3 Types de partenariat université-entreprise

Berleur (1994, p49) considère que les rapports entre industrie et université ont pris au cours des dernières années diverses formes dont l'OCDE faisait état actuellement « *subventions aux universités, aides financières aux étudiants enseignement en coopération(appelé ailleurs « cours alternés) ; systèmes d'associations avec participation à des séminaires et accès aux publications connus sous le nom de « Corporate Assosiate and Affiliale programmes; accords de recherches bilatéraux et multilatéraux ; programmes de formation; conférences; colloques et séminaires; stages en entreprises et congés sabbatiques ; échanges de personnel; participation volontaire aux organismes de gestion ; mise à disposition des locaux universitaires ; recrutement des diplômés par les entreprises et projets conjoints sur des problèmes de caractère national* »

Dans notre recherche, nous citerons seulement deux exemples de partenariats que nous considérons comme étant très importants pour le développement de l'entrepreneuriat au sein de l'université à savoir la formation en alternance (enseignement coopératif) et un type de partenariat en matière de recherche qui est le transfert technologique.

### 2-3-1 L'alternance: enseignement coopératif

Les rapports de proximité qu'entretenaient jusqu'ici les entreprises avec l'université sont appelés à se transformer; l'opportunité est donnée de passer des relations de prestataires de services clients en relations de partenariat en insistant sur la co-responsabilité (Bernard, 1999).

Cette co-responsabilité peut se résider dans l'alternance où l'université et l'entreprise *« conjuguent* » leurs talents en vue de réaliser un objectif commun qui est la formation des jeunes (Clénet, 1994). A cet effet, nous donnerons dans ce qui suit un bref aperçu sur l'origine de l'alternance, sa définition et ses caractéristiques. Ainsi, nous présenterons les vertus de ce mode de formation.

#### 2-3-1-1 Origines, définitions et caractéristiques de l'alternance

Le modèle d'alternance implanté au premier cycle de la formation universitaire et en formation technique au collégial sous l'appellation principale d'enseignement coopératif a son origine dans deux modèle: le modèle du « sandwich courses », conçu dans les universités britanniques vers 1955 et le modèle américain du Cooperative Education » mis en vigueur en

1906 dans la formation des ingénieurs à l'université de Cincinnati (Landry et Mazalon (2002). Van Gyn et Grave White (2002). Au canada, l'alternance fit son apparition en 1957 dans les établissements d'études postsecondaires et c'est dans l'établissement d'enseignement connu aujourd'hui sous le nom d'Université de Waterloo qu'elle a pris naissance (Van Gyn et Grave White ,2002). En France, c'est seulement au début des années 80 que l'alternance s'est développée. On estime que 700.000 à 1000.000 de jeunes suivent une formation professionnelle par alternance chaque année alors qu'ils étaient 300.000 en 1975 (Léné, 2000, p17). Au niveau universitaire, l'alternance est appelée aussi enseignement coopératif.

Tous les auteurs s'entendent pour dire que l'alternance est une notion « *polymorphe* » recouvrant différentes pratiques de formation qui changent notamment selon le contexte, les finalités et les populations visées (Aguthon, 2000). L'alternance s'applique à des catégories d'élèves ou d'apprentis bien différentes depuis les jeunes en situation d'échecs scolaire, jusqu'aux étudiants en formation supérieure d'ingénieur ou de gestion (Léné, 2000, p15).

Pour Perrenoud (2000), l'alternance désigne le va-et-vient d'un futur professionnel entre deux lieux de formation, d'une part un " institut de formation initiale ", d'autre part un ou plusieurs " lieux de stages ". Autrement dit, il permet à des jeunes d'apprendre un métier dans le cadre d'un contrat signé avec une entreprise en vue de la préparation d'un diplôme professionnel. C'est une forme de partenariat avec le milieu productif (Lambs, 2000).
De même, selon Landry et Mazalon (2002, p12), « *l'alternance sous statut scolaire désigne une formation qui permet aux étudiants d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes dans un établissement scolaire et des stages en entreprises* ».
Dans ce type de formation, les tuteurs consacrent une partie de leur temps de travail à accompagner l'étudiant-apprenti dans son évolution professionnelle (Barth et Geniaux (2001). De ce fait, l'alternance est une méthode d'enseignement qui allie apprentissage scolaire expérience pratique en milieu du travail ce qui pourrait permettre à acquérir des compétences pour arriver à la maîtrise d'un métier et donc à l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, Mayen (1999) souligne les caractéristiques de la formation par alternance: *« la place accordée à la pratique ; la diversité et l'hétérogénéité du parcours qu'elle propose constitue le fondement de son efficacité, la place qu'occupe le langage pour donner une signification d'ensemble aux pratiques».* Van Gyn et Grave White (2002, p53), de leur part, énumèrent les critères à respecter dans l'alternance: *« l'établissement d'enseignement participant propose et/ou accepte le milieu de stage le plus favorable à l'apprentissage ; l'étudiant qui participe aux programmes effectue un travail utile et n'est pas confiné à un rôle d'observateur ; l'étudiant est rémunéré pour son travail, les progrès de l'étudiant au travail sont suivis par l'établissement ; l'employeur supervise le travail de l'étudiant et évalue son rendement, le temps consacré aux stages représente en moyenne 50% du temps consacré aux études et jamais moins de 30% »*[55].

Néanmoins, plusieurs auteurs (dont notamment Van Gyn et Grave White, 2002) ne font pas l'unanimité sur les traits essentiels qui définissent un programme d'enseignement coopératif et les normes qui devraient s'appliquer à la pratique de cette forme d'enseignement. Ces traits et ces normes peuvent varier selon la nature des objectifs de formations et le type de l'établissement ou de l'entreprise.

[55] Ce temps est fixé selon l'association canadienne de l'enseignement coopératif. Mais, il peut varier selon l'établissement scolaire et les objectifs de formations.

Si les auteurs ne font pas l'unanimité sur ce point, ils s'accordent sur l'importance et les vertus de l'alternance.

### 2-3-1-2 Vertus de l'alternance

Plusieurs auteurs ont mis le doigt sur l'importance de l'alternance dans le développement des compétences des étudiants. D'ailleurs, comme le souligne Léné (2000,p 16), « *l'un des mérites de l'essor de l'alternance a été de faire redécouvrir que la plupart des savoirs et des savoir- faire effectivement mis en œuvre dans des situations professionnelles, ne peuvent se développer sans une certaine pratique .Au cours de son expérience, le sujet développe ses compétences dans un processus progressif d'adaptation aux situations de travail et grâce à la résolution progressive des problèmes rencontrés* ». Dans une veine similaire, Lambs (2000) rémunère les avantages offerts par la formation en alternance aux parties intéressées (l'entreprise, l'étudiant et l'université) :

- L'intérêt pour l'entreprise : de tester puis éventuellement de recruter à moindre risque et à moindre frais leurs futurs collaborateurs: l'organisation dans laquelle pénètre le jeune formé en alternance devint apprenante.

- L'attrait pour les étudiant: de suivre une formation diplômante rémunérée et dont le taux d'insertion professionnelle est élevé. De plus, le jeune développe ses compétences grâce au savoir partagé entre tuteur-formateur et lui-même plus largement grâce au savoir mis en partage entre l'entreprise et l'université. C'est une opportunité de socialisation professionnelle.

- Pour l'université: la possibilité est donnée à l'université d'approfondir son réseau de partenariats avec l'entreprise. Il s'agit de transformer les traditionnelles relations de prestataires clients en relations de partenariats et de co-responsabilité.

Pour illustrer les vertus de l'enseignement coopératif, nous pouvons nous référer à deux exemples : l'un cité par Carrier et Jacob (1999) et l'autre cité par Barth et Geniaux (2001).

Carrier et Jacob (1999) ont présenté l'expérimentation d'une approche innovatrice tant sous l'angle de contenus que des méthodes pédagogiques et de l'application sur le terrain en vue de dispenser une formation de premier cycle en sciences administratives adaptée au contexte de PME. C'est un programme de formation réalisé par l'Université de Québec de Trois-Rivières qui prévoit une adaptation des contenus aux réalités de la PME et associé étroitement une dizaine de PME à la formation de niveau universitaire. En effet, les étudiants de la 1$^{ère}$ année effectuent certains travaux dans ces entreprises plutôt que de faire des études de cas ou des problématiques artificielles ou fictives. Dès la 2$^{ème}$ année du programme, les équipes d'étudiants commencent à agir comme consultants pour ces entreprises. Les auteurs citent les vertus d'un tel mariage Université-Entreprises: c'est une conception renouvelée d'enseignement universitaire centrée sur le transfert des apprentissages.
De plus, c'est une conception «gagnant-gagnant» entre l'université et les entreprises: d'une part, les entreprises trouvent au-delà du programme lui-même un intérêt à s'impliquer puisqu'elles bénéficient de l'expertise de professeurs reconnus tant sous l'angle de services de type « benchmarking» (exemple : laboratoire sur la performance des entreprises) que d'intervention-conseil ponctuelle (exemple réaliser des études de marché). D'autre part, les professeurs de l'université bénéficient de la relation par la possibilité de développer des projets de recherche commanditée.
Barth et Geniaux (2001) ont étudié l'expérience de L'Institut Universitaire Technologique (IUT) Lumière qui forme des gestionnaires à Bac+2 (en vue de l'obtention du DUT) en

Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA) uniquement en alternance. Ces auteurs ont cité l'apport de la formation en alternance selon un axe temporel:*« à court terme, l'alternance permet un véritable apport de compétences, de connaissances. Elle permet également de dégager du temps pour d'autres personnes de l'entreprise pour des tâches à plus forte valeur ajoutée; à long terme, l'alternance permet de créer des postes de travail pérennes. On constate aussi une prise de recul, l'alternance introduit une réflexion à propos de la GRH : souvent de nouvelles méthodes de travail et d'évaluation sont adoptées grâce à l'alternance et restent vivaces bien après le contrat »*. Alors selon ces auteurs, l'alternance à un niveau supérieur constitue une proposition de formation structurante qui peut constituer un véritable levier de développement pour la PE.

A la lumière de ces deux exemples, **nous pouvons dire que l'alternance ou l'enseignement coopératif permet de prendre en considération la demande des entreprises qui veulent des professionnels à la fois rapidement opérationnels sur le terrain et capables de s'adapter à des situations complexes dans un environnement en constante évolution. Ainsi, elle permet d'associer en temps réel les savoirs acquis à l'école et les apprentissages expérientiels construits sur terrain.**

Nous avons traité l'alternance (enseignement coopératif) qui constitue un type de partenariat entre l'université et l'entreprise au niveau de l'enseignement. Dans ce qui suit, nous présenterons un autre type de partenariat en recherche à savoir le transfert technologique.

### 2-3-2 Partenariat en recherche: Transfert technologique

La conception du transfert de la technologie a évolué dans le temps: elle est passée d'une dimension unilatérale, qualifiée également de linéaire, où l'université fournit la technologie qui sera transférée à la sphère économique à une dimension bilatérale où il y a interaction et collaboration entre l'université et l'industrie (Autio et Laamenen, 1995).

Le transfert de la technologie revêt plusieurs facettes et l'élaboration d'une typologie s'avère nécessaire. En l'occurrence, Autio et Laamanen (1995) ont élaboré une typologie de mécanismes de transfert de la technologie. Dans cette typologie, ils ont distingué entre deux mécanismes de transferts d'une part, un mécanisme reposant sur le transfert des résultats et d'autre part, un mécanisme reposant sur un processus de transfert (cité par Emin, 2003).
Le premier vise les activités de développement passées. Le transfert dans ce cas, peut être sous forme de produit ou de prestation de services. Le deuxième vise les activités de développement en cours qui impliquent soient des entités déjà existantes, soient la création de nouvelles organisations (voir tableau 30).

**Tableau 30:** Typologie de mécanismes de transferts de technologie entre l'université et l'industrie

| Mécanismes reposant sur le transfert de résultats | | Mécanismes reposant sur un processus de transfert | |
|---|---|---|---|
| Transferts de produits | Prestation de services | Organisations existantes | Création d'entreprises nouvelles |

| | | | |
|---|---|---|---|
| -Congrès, workshops, séminaires<br>-Thèses<br>-Publications scientifiques<br>-Nouveaux produits<br>-Brevets, cession de droits de propriété (brevets d'invention et accords de licence) ou l'exploitation à des entreprises existantes<br>-Base de données de recherche | Activités d'enseignement<br>Formations initiales et continues<br>-Visites d'entreprises<br>-Recours à des intervenants issus du monde industriel<br>-Echange d'étudiants<br>Base commerciale<br>-Consulting expertise<br>- Contrat de recherche<br>-Projet de recherche<br>-Partage de ressources<br>-Recherches sponsorisées | -Collaboration de R\D (mise au point produit, ou procèdes nouveaux)<br>- Centres d'excellence<br>-Recherches conjointe<br>-Centre d'innovation<br>-Incubateurs et parcs scientifiques<br>-Bureaux d'innovations<br>- Joint- venture<br>-Programmes associés à l'industrie<br>-Mobilité des chercheurs<br>-Mobilité des professeurs<br>Consortium de recherches | Filiales des universités<br><br>**Entreprises indépendantes** créées par des chercheurs de l'université ou par des membres externes l'université (spin offs..) |

Source : Emin (2003, p 11)

Cette typologie offre une vision exhaustive des différents mécanismes de transferts entre l'université et l'industrie. Elle a l'avantage également de différencier de façon précise entre les différents types de transferts. Et comme l'a soulignée Emin (2003 p), elle a « ***l'avantage de regrouper presque toutes les modalités possibles de transfert technologique et de suivre leur trajectoire d'évolution dans le temps de la plus ancienne à la plus récente*** ».

Dans cette recherche, nous nous contenterons de citer une forme de transfert technologique c'est le spin-off.

### 2-3-2-1 Spin-off : une forme de transfert technologique

Dans un premier lieu, nous ferons une distinction entre spin-off et essaimage. Et dans un second lieu, nous mettrons l'accent sur le spin-off universitaire et sa typologie.

#### 2-3-2-1-1 Spin-off et essaimage

Plusieurs définitions du concept **spin-off universitaire** sont proposées dans la littérature (Richardson, 1999, Rogers et Speakman, 2000, Pirnay, 2003). Ces définitions sont tantôt complémentaires, tantôt fragmentaires. En fait, elles peuvent varier fortement selon l'auteur considéré. Ce manque d'homogénéité dans les définitions et leur variabilité affecte fortement l'estimation de l'impact économique de ce phénomène d'une institution ou d'un pays à l'autre (OCDE, 2000).

Alors, il est opportun de préciser ce que nous entendons par la notion de spin-off. En effet, spin-off et spin-off universitaire sont souvent confondues dans l'esprit de nombreuses personnes**. Le spin-off est un terme générique**, recouvre dans la littérature une très large variété de phénomènes dont les spin-offs universitaires ne constituent qu'une des manifestations possibles (Pirnay, 1998). Rogers et Steffenson définissent (1999) le spin-off comme une entreprise créée par des anciens employés d'une organisation mère dont la technologie centrale est transférée depuis l'organisation mère.

Toutefois, il convient de mentionner que le terme spin-off est incomplètement traduit en français par le terme essaimage : l'essaimage est « *une pratique qui se manifeste quand un employé entreprend de créer sa propre entreprise indépendante de la première, en*

*bénéficiant de la part de l'entreprise qu'il quitte l'appuis et l'accompagnement afin de limiter le risque d'échec* » (Jaradi, 2005). De ce fait, l'essaimage est un ensemble de mesures et de comportements par lesquels les entreprises dites (sources) encouragent et facilitent la démarche de leurs salariés qui souhaitent faire évoluer leur carrière en créant ou reprenant une société (Hussan, 2004). D'après ces deux définitions, nous remarquons que dans l'essaimage, l'organisation dite mère ou d'origine encourage la création de nouvelles entités, or dans le concept spin-off, l'attitude de l'organisation mère envers la création peut être favorable ou défavorable. Alors, on n'a pas saisi le terme essaimage parce que ce dernier ne couvre qu'une partie des phénomènes appréhendés par celui de spin-off. Ainsi, tout phénomène peut être qualifié de spin-off dès qu'il satisfait trois conditions:

**a** Se dérouler au sein d'une organisation humaine appelée mère existante quelque soit sa forme juridique, sa raison sociale, son mode de propriété (privée ou publique), son type d'activité (industrie, service, etc.) ou sa taille (petite, moyenne ou grande);

**b** Concerner un ou plusieurs individus dans cette organisation quelque soit leur statut ou fonction au sein de l'organisation;

**c** Constater le départ effectif de ces individus de l'organisation qu'elle emploie non pas pour rejoindre une autre existante mais, pour créer une nouvelle organisation (Pirnay, Surlemont et Nlemvo, 2000).

### 2-3-2-1-2 Spin-off universitaire

La spin-off universitaire est connue sous différentes appellations telles que: university spin-off, academic spin-off, science based spin-off, essaimage universitaire. Selon Rappert et Webster et Charles (1999 p 874) "*university spin-offs are firms whose products or services develop out technology based ideas or scientific/ technical know how generated in a university setting by a member of faculty, staff or students, who fonder (or co fonder with others) the firm*", d'après cette définition, une spin-off universitaire est une nouvelle entreprise créée au départ d'une université par les membres de la communauté universitaire (professeur, chercheur, étudiant) aux fins d'exploiter des connaissances ou des résultats de recherches issus de l'activité universitaire (Rogers et Steffenson,1999; Pirnay, 2003).
La définition que nous avons retenue pour mener notre travail est la suivante: une spin-off universitaire est une nouvelle entreprise créée au départ par la communauté universitaire (chercheur, étudiant, professeur) dans le but d'exploiter des connaissances ou techniques qui y ont été développées par le biais d'activités commerciales (Pirnay, Surlemont et Nlemvo, 2000).

C'est vrai que cette définition nous a permis de tracer les contours de spin-off universitaire, néanmoins, l'examen attentif de cette même définition nous a permis également de constater que le terme spin-off universitaire est à son tour un terme hyperonyme. D'ailleurs, il couvre une multitude de figures: le statut de fondateur peut varier d'un étudiant à un professeur ou à un chercheur, les connaissances transférées peuvent porter sur des produits ou des services et l'organisation mère ou d'origine peut soit soutenir et appuyer l'entité nouvellement créée soit être indifférente à son égard. Alors, les spin-offs comme l'a dit Pirnay (2001), *« se révèlent des phénomènes extraordinairement hétérogènes dont les frontières peuvent varier de manière significative selon la perception qu'en ont les acteurs de* terrain » d'où le besoin de construire une typologie de spin-offs universitaires, afin de cerner toutes les figures possibles de ce phénomène.

### 2-3-2-2 Typologie de spin-offs universitaires

Trois facteurs de discrimination peuvent nous permettre de construire une typologie de spin-offs universitaires**.** Ces trois facteurs sont : l'attitude de l'université à l'égard de la création de spin-off universitaire, le statut des individus impliqués dans la création de spin-off universitaire et la nature des connaissances transférées de l'université vers l'industrie.

### 2-3-2-2-1 Attitude de l'université à l'égard de la création de spin-off universitaire

Les universités jadis, repliées sur elles-mêmes, vivant presque dans un microsome fermé considèrent que si elles exploitent commercialement ses résultats de recherche, elles sont en train de reléguer au second rang le noyau de leurs missions et négliger leurs finalités basiques (l'enseignement et la recherche) : elles pensent que si elles cessent d'avoir pour *« objectifs l'érudition et la liberté intellectuelle, ainsi que la recherche de la vérité cela rassure que l'un des traits dominant qui les distinguent d'autres efforts humains disparaisse ».* Et, elles perdent de ce fait leur « âme ». Elles sont désormais, conscientes que l'exploitation commerciale des résultats de recherches est considérée comme une de leurs missions. Ce changement d'attitudes permet de distinguer les spin-offs créées sans le soutien de leurs universités (pull spin-offs) appelées aussi « spontaneously occuring spin-off »(is a new venture established (with relatively little encouragement) and perhaps with discouragement) from the parent organisation), et celles créées dans le cadre d'une politique volontaire menée par les universités en vue de favoriser et de promouvoir ce type d'initiative (push spin-offs) (Pirnay, 2001). Les push spin-offs peuvent être renommées «a planned spin-offs » (a planned spin-off is a new venture resulting from an organised effort by the parent organisation) (Rogers et Steffenson, 1999).
Dans ce cadre, la création de spin-offs est une priorité pour les universités, et il demeure impératif, d'accompagner et d'appuyer ces entités et d'agir en faveur de leur genèse et leur développement, en leur offrant différents types de soutien tels que : le soutien financier (apport pécuniaire, et des conseils pour l'obtention de financement externe), le soutien technique (cession de brevets, réalisation de plan d'affaire), le soutien logistique (regroupe tous les services d'assistance qui contribuent à faciliter la création et le démarrage d'une entité nouvelle tels que l'aménagement du temps du travail, l'utilisation des locaux, (téléphone, secrétariat, etc.), le soutien psychologique (appui moral, affection, etc.) (Laviolette, 2005). Alors, on peut distinguer, d'une part, un accompagnement explicite matériel qui regroupe le soutien financier, le soutien logistique et le soutien technique et d'autre part, un accompagnement implicite et immatériel qui comporte le soutien psychologique.

### 2-3-2-2-2 Statut des individus impliqués dans la création de spin-off universitaire

Tous les membres de la communauté universitaire sont susceptibles de créer leur propre entreprise au départ de l'université quelque soit leur statut. Toutefois, au sein de cette communauté universitaire, il apparaît que les membres du personnel administratif et technique sont exclus de la création de spin-off universitaire (Emin, 2003). En fait, la communauté académique regroupe une communauté scientifique (chercheur, professeur, assistant) et une communauté des étudiants (ce sont les personnes qui suivent une formation de base ou continue). Par conséquent, on peut distinguer les spin-offs académiques et les spin-offs des étudiants. Dans le premier cas, elles sont créées en vue d'exploiter commercialement des résultats de recherches obtenues par des chercheurs, dans le deuxième cas, elles sont créées par des étudiants fraîchement diplômés. Vu leurs parcours professionnel vierge, ces créateurs exercent rarement les activités dans des domaines à forte connotation technologique et se

concentrent davantage sur des secteurs à faible barrière à l'entrée (Pirnay Surlemont et Nlemvo, 2000).

Il convient de signaler que nombreuses spin-offs universitaires (spin-offs académiques ou des étudiants) ne respectent pas la troisième condition de la définition générale de spin-off à savoir le départ effectif de ces individus de l'organisation (en l'occurrence l'université) qu'elle emploie non pas pour rejoindre une autre existante mais, pour créer une nouvelle organisation. D'ailleurs, nous constatons que les chercheurs ne quittent pas l'université : soit ils ne consacrent qu'une partie de leur temps à la spin-off et poursuivent en même temps leur activité académique, soit ils travaillent à temps plein à l'université et confient la gestion de la spin-off à une personne extérieure (Pirnay, 2001).

**2-3-2-2-3 Nature des connaissances transférées de l'université vers l'industrie**

La création de spin-offs universitaires constitue un vecteur possible mis à la disposition des universités pour exploiter les retombées économiques des résultats de leurs recherches (Harmon et al, 1997) à travers le transfert des connaissances des universités vers des entreprises privées. Néanmoins, il convient de mentionner ici que les connaissances développées et produites au sein de l'université peuvent prendre deux formes :

- *« Elles peuvent porter sur une technologie particulière (produits et/ou procédés) dont les applications s'inscrivent dans une logique industrielle de production* ***;***

- *Elles peuvent également être de la nature d'une expertise ou d'un savoir-faire, dont les applications se rapprochent davantage d'une logique de prestation de services »* (Pirnay, 2001, p49).

Faire toutes les combinaisons possibles de ces trois facteurs de discrimination, nous permet de distinguer différents types de spin-offs universitaires qu'on peut présenter dans le tableau synthétique suivant:

**Tableau 31:** Les différents types de spin-offs universitaires

| Caractéristiques | Types de spin-off universitaire |
|---|---|
| -Attitude de l'université: favorable<br>-Statut de créateur : chercheur<br>-Nature de connaissances produites : produit | 1\ push spin-off académique orientée produit |
| -Attitude de l'université : favorable<br>-Statut de créateur: chercheur<br>-Nature de connaissances produites: service | 2\ push spin-off académique orientée service |
| -Attitude de l'université: favorable<br>-Statut de créateur : étudiant<br>-Nature de connaissances produites: produit | 3\ push spin-off des étudiants orientée produit |
| -Attitude de l'université: favorable<br>-Statut de créateur: étudiant<br>-Nature de connaissances produites: service | 4\ push spin-off des étudiants orientée service |
| -Attitude de l'université : défavorable<br>-Statut de créateur: chercheur | 5\ pull spin-off académique orientée produit |

| | |
|---|---|
| -Nature de connaissances produites: produit | |
| -Attitude de l'université: défavorable<br>-Statut de créateur: chercheur<br>Nature de connaissances produites: service | 6\ pull spin-off académique orientée service |
| -Attitude de l'université: défavorable<br>-Statut de créateur: étudiant<br>-Nature de connaissances produites: produit | 7\ pull spin-off des étudiants orientée produit |
| -Attitude de l'université: défavorable<br>-Statut de créateur: étudiant<br>-Nature de connaissances produites: service | 8\ pull spin-off des étudiants orientée service |

Alors le spin-off universitaire ne concrétise-t-il pas le phénomène de l'entrepreneuriat académique ou dit « acadépreneuriat » ? En effet, ce dernier est défini selon Jaziri et Paturel (2009) comme : « *le phénomène par lequel un membre de l'université (étudiant, employé, chercheur, enseignant) crée ou reprend une activité nouvelle ou existante dépendante administrativement ou financièrement de l'université sans pour autant quitter cette dernière (acte d'intraprise), ou crée ou reprend une organisation juridiquement indépendante de l'université tout en abandonnant (éventuellement, temporairement) cette dernière (acte d'extraprise). Pour pouvoir employer le terme d'acadépreneur, outre un changement plus ou moins intense qui doit exister pour le porteur de projet universitaire (seul ou en équipe) sur les plans statutaire, fonction, métier, géographique ou organisationnel, ce dernier doit capter de la valeur nouvelle (en cas de création ex-nihilo) ou existante (en cas de reprise) au sein de l'entité qu'il impulse. ».*

**Proposition 7: Le partenariat université-entreprise peut promouvoir le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.**

Dans ce qui suit, nous aborderons l'ouverture de l'université sur son environnement à travers sa relation avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise.

## 3/ Structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises interface entre l'université et son environnement

Nous assistons ces dernières années à la prolifération des structures d'appui à l'entrepreneuriat. Ces structures se sont *«progressivement imposés pour faire face, d'une part, aux enjeux collectifs en termes d'emplois, de renouvellement des tissus économiques et, d'autre part, aux enjeux individuels des nouveaux entrepreneurs »* (Masmoudi, 2007[56]).

Plusieurs auteurs (Albert et Gaynor, 2001) ont essayé soit de décrire, de comprendre et d'expliquer les diverses pratiques d'appui à l'entrepreneuriat soit d'évaluer l'efficacité des structures d'appui (Bernasconi et Gaynor (2002) (Ernst etYoung, 2003 Stephany et Vedel (2005) (cité par Masmoudi, 2007). Pour notre part, nous nous intéressons plus particulièrement aux structures d'appui académiques et scientifiques qui sont considérées comme une interface entre l'université et l'environnement. A cet effet, nous donnerons une

[56] Pour plus d'approfondissement, consulter la thèse de Mohamed Raef Masmoudi (2007), intitulée, « Etude exploratoire des processus et des modèles d'incubation en entrepreneuriat : cas des pépinières tunisiennes ».

idée sur les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises Puis, nous montrerons comment l'incubation s'intègrera dans les missions de l'université.

### 3-1 Les différents types de structures d'appui à l'entrepreneuriat

Les structures d'accompagnement à la création d'entreprise ont vu leur nombre s'accroître et leurs prestations s'étendre. D'ailleurs, plusieurs termes sont retenus pour décrire des opérations semblables (Doloreux, 1999) tels que les incubateurs, les pépinières, les parcs scientifiques, technopoles, parcs de recherches etc. De ce fait, il convient de définir ces termes afin d'essayer de dissiper toute confusion entre eux. Dans ce cadre, Breleur (1994, pp 154-155) en se référant à une note du conseil national de la politique scientifique suite à la 4ème conférence annuelle de l'association des parcs scientifiques britanniques, suggère de distinguer quatre types parmi ces entités nouvelles: les centres d'innovation, les parcs scientifiques, les parcs de recherche et les technopôles.

#### 3-1-1 Les centres d'innovation

Aussi dénommés « incubateurs » « couveuses », « pépinières» ou « centres d'entreprises » sont des développements modestes sur un espace réduit (souvent seul bâtiment) et axés sur la démarche de nouvelles entreprises. Trois composantes paraissent les caractériser « *l'hébergement d'entreprises débutantes des services et équipements communs et surtout, l'accompagnement du projet ». Si les entreprises accueillies sont de plus fondées sur des techniques et des produits innovants, on parle alors de « centres d'entreprises et d'innovation» ou de centres «* technologiques ».

#### 3-1-2 Incubateur

Les incubateurs sont nés aux Etats-Unis il y a plus de 30 ans. Ils sont créés à l'initiative d'institutions académiques ou de centres de recherche. En effet, le concept d'incubateur s'est introduit dans le paysage économique, lorsque les universités américaines sont devenues le terrain du développement de l'entrepreneuriat. En effet, cela a commencé au début de l'année 1973, lorsque la fondation américaine des sciences (The United States National Science Foundation) a appuyé une série d'expériences avec les centres d'innovation à travers un programme expérimental de recherche et développement. En 1981, le programme a été étendu pour inclure 11 centres d'innovation. Le premier incubateur a été créé à Batavia, en 1959, à New York (Brown, Harrell et Regner, 2000). Les universités tournent leurs efforts de recherches vers la création de nouvelles activités innovantes (Allen and Weinberg, 1988) (cité par Masmoudi, 2007)

Par ailleurs, plusieurs chercheurs (Hackett et Dilts, 2004, Albert et Gaynor, 2001) ont montré que la définition du terme incubation est équivoque: cela est à la pluralité des structures et des pratiques d'incubation et des définitions qui s'y rattachent (cité par Masmoudi, 2007). Dans ce cadre, Masmoudi (2007), a cité plusieurs définitions du concept incubateur dont notamment celle de Brooks (1986), l'incubateur est un facilitateur pour de multi locataires qui offre aux entrepreneurs: « (*1) des loyers flexibles de petites sommes pour des espaces de bon marché (2) une réserve de services bureautiques partagés pour réduire les*

*frais généraux ; (3)quelques formes d'assistance professionnelle et managériale ; et (4) l'accès ou l'assistance pour acquérir le capital de départ ».* Ainsi, Culp (1990) définit un incubateur comme un facilitateur, sponsorisé par des acteurs publics ou privés, au sein duquel des petites entreprises coexistent dans un environnement consolidé jusqu'à ce qu'elles deviennent capables de survivre indépendamment. Cet environnement consolidé est créé en offrant sur le site des services de soutien et un espace flexible à un prix de location inférieur à la valeur du marché.

Pour Allen et McCluskey (1990), l'incubateur d'entreprises est une facilité qui offre un espace, des services bureautiques partagés et une assistance dans le développement de l'activité dans un environnement propice à la création de nouvelles entreprises, à la survie et à la croissance. Les incubateurs sont des structures d'appui à la création d'entreprises. Ils « *réunissent des ressources spécialisées dédiées à l'accompagnement et l'assistance des entreprises avant leur création ou dans les premières années de leur vie. Les systèmes d'appui aux entrepreneurs apparaissent […] comme des médiateurs sophistiqués qui confortent et renforcent l'énergie créatrice des entrepreneurs* » (Albert, Fayolle et Marion, 1994).

En outre, nous pouvons trouver, en termes de structures, les configurations suivantes :

*-« Ils peuvent appartenir à l'Université, et être situés sur le campus ou en dehors du campus. Ils peuvent également être reliés aux laboratoires et spécialisés dans les start-up technologiques. Ils peuvent également être généralistes ;*

*- Ils peuvent être reliés à plusieurs universités ou facultés (France, Grande - Bretagne) et jouer un rôle de connexion entre elles ;*

*- Ils peuvent être des incubateurs internes d'un établissement ou d'une université, réservés aux étudiants ;*

*-Il peut s'agir d'incubateurs sans murs sous forme de programmes d'appui à la création d'entreprises, incluant formation, coaching, conseil, etc. »* (Albert, Bernasconi et Gaynor, 2002)

### 3-1-3 Les pépinières d'entreprises

Classiquement (Selon le Robert) « une pépinière est *« un lieu où on l'on cultive des jeunes plantes destinées à être transplantées ».* Dans le domaine économique, une pépinière d'entreprise est « *une structure d'accueil proposant des locaux, des aides et des services adoptés aux besoins spécifiques des demandes nouvellement créées* » (Benko, 1989, p628). De ce fait, *« les pépinières sont des structures d'accueil, d'hébergement, d'accompagnement et d'appui. Elles peuvent intervenir tout au long du processus entrepreneurial »* (Messeghem et Sammut, 2007).

En outre, L'OCDE résume ainsi les objectifs poursuivis lorsqu'on décide de créer une entreprise :

*«- Favoriser l'implantation des entreprises exerçant leur activité dans des secteurs d'avenir (technologie et service de pointe).*

- *Favoriser les opérations dites d'essaimage, c'est-à-dire la concrétisation des réseaux de recherches et de découvertes scientifiques sous la forme d'innovation c'est-à-dire la concrétisation des réseaux de recherches et de découvertes scientifiques grâce à l'implantation d'entreprises axées sur la recherche.*

- *Encourager les projets de transfert de technologie;*

- *Encourager la coopération entre entreprise dans le cadre du développement régional et urbain* » (Tznrw, 1996, p 6).

Toutefois, il convient de préciser que l'incubateur selon Prudhomme (2002), Président de l'Association Française des pépinières d'entreprises « *est une structure en amont de la création d'entreprises technologiques à fort potentiel de développement…La pépinière concerne les premières années d'activité de la jeune entreprise (les quatre premières années)».*

**3-1-4 Les parcs scientifiques**

A la différence des centres scientifiques, *« les parcs scientifiques sont eux de grands fonciers adjacents à une université ou à une institution d'enseignement supérieur et destinés à accueillir des entreprises à base scientifique existantes ou nouvelles* » (Doloreux, 1999).
Ainsi, *«ils correspondent à une initiative foncière et immobilière conçue pour soutenir la création et le développement d'activités basées sur le savoir. Ainsi, ils rassemblent dans un environnement aménagé des entreprises de haute technologie à proximité des universités ou des centres de recherche* » (hmadi et Staff, 1993, cité par Doloreux, 199).
Selon l'association des parcs scientifiques britanniques trois conditions doivent marquer ces initiatives pour répondre à la dénomination des parcs scientifiques (Berleur, 1994, p152):

- Elles doivent avoir des relations formelles ou institutionnelles avec une université, une institution d'enseignement supérieur ou un grand centre de recherche, elles ont pour finalité de promouvoir la création et le développement d'entreprises à base scientifique (science based) d'autres organisation relevant d'un tel site ;
- Elles doivent envisager une fonction de gestion du parc, axée sur le transfert de technologie et de compétences commerciales aux organisations établies dans le site.

**3-1-5 Les parcs de recherche**

La 3ème catégorie est constituée par les parcs de recherche. *«Ceux-ci sont comparables aux parcs scientifiques mais ils regroupent davantage d'activités manufacturières et les liens qui rattachent aux institutions d'enseignement paraissent moins clairs ».* (Berleur, 1994, p155)

**3-1-6 Les technopoles**

La 4ème catégorie parcs technologiques ou technopoles sont de grands espaces regroupant des activités à base scientifique. Pour Pierre Laffitte fondateur de Sophia Antipolis « *les technopoles ont pour vocation de rassembler en un même lieu des établissements de formation et de recherche aussi que des industries de services de technologies avancée* » (Berleur, 1994). Lacave (1995, p29) définit de sa part, le parc technologique ou technopôle comme « *un site développé pour accommoder les entreprises de haute technologie qui maintiennent des activités de recherche et de développement, de production et de vente* » (cité par Doloreux, 1999).

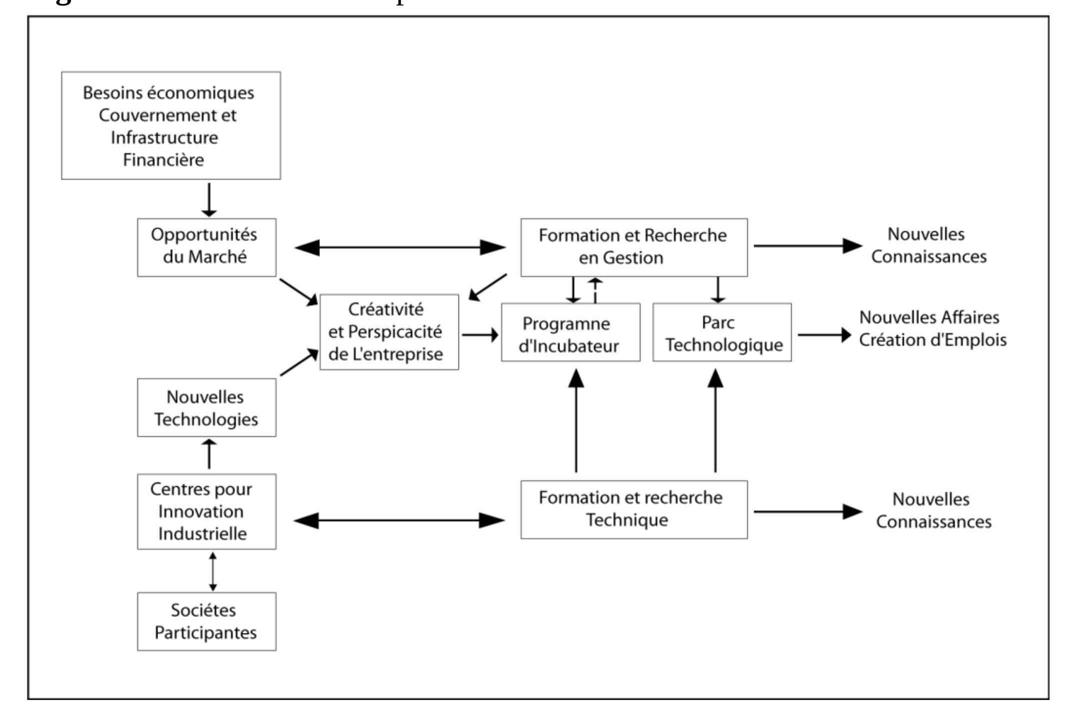
L'objectif de technopoles est de développer une interaction entre chercheurs qu'ils soient scientifiques ou industriels ou financiers ou techniciens et artistes afin de créer grâce à une concentration sociologique particulière les éléments d'une nouvelle culture.

**Quelque soit le type de ces structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise, ils sont toujours importants pour les universités. Ils leur permettent non seulement le maintien de liens avec le monde commercial, mais aussi la commercialisation des recherches et le transfert des technologies (Philips, 2002).**
**Ils peuvent être considérés comme un mécanisme de création de nouvelles entreprises et d'entrepreneuriat technologique (Mian, 1994, 1996).**

### 3-2 Vers une intégration de l'incubation dans les missions de l'université

Benko (1989, pp 641-642), dans son modèle (voir figure 39) Université/ Entreprise/ Innovation, suggère d'intégrer l'incubateur dans les missions de l'université. En effet, selon cet auteur, «*les universités et les instituts polytechniques ont toujours eu un rôle dans le développement économique par la diffusion des connaissances au plan régional, national ou même international* ». Leur mission a changé et a évolué dans le temps, aujourd'hui, une mission entrepreneuriale s'ajoute.

**Figure 39:** Université/ Entreprise/ Innovation




Source : Benko (1989, p642)

Leur programme peut être présenté comme: «*un centre pour l'innovation industrielle, un programme d'incubateur, une collaboration avec les parcs technologiques, la recherche et*

*l'enseignement combinant les méthodes classiques avec les nouvelles méthodes de management technologique et d'entreprise*» (Benko, 1989).

Renforçant cette même idée, l'incubateur, selon Schmitt et Bayad (2003), a pour objectif d' « *assurer le transfert vers le monde socio-économique des trois missions fondamentales de l'université (formation, valorisation et recherche) par l'intermédiaire de la création d'activités et d'entreprises innovantes* » (voir figure 40). En d'autres termes, il convient d'appeler cette pratique l'essaimage académique (ou spin-offs académiques) (Pirnay, 2001). Il s'agit d'une «*pratique volontariste*» consistant pour une université à inciter, soutenir (soutien financier moral et technique) et accompagner ses étudiants ou ses employés à créer leur propre affaire.

Dans ce cadre, Schmitt et Bayad (2003), énumèrent les missions des incubateurs qui sont :

- « *héberger des projets issus de l'université sur un laps de temps plus ou moins long ; favoriser l'accompagnement ; permettre de trouver des débouchés et participer à la construction d'un plan d'affaire dans le but de trouver des financements* ». Autrement dit l'incubateur veille au développement des conditions (matérielles, humaines et financières) pour développer la création d'entreprises.

**Figure 40** Intégration des incubateurs dans les missions de l'université

LES DIFFÉRENTES MISSIONS DE L'UNIVERSITÉ
Formation
Recherche
Valorisation
Travail sur les connaissances
Travail sur de nouvelles connaissances
Travail sur le développement et l'application de ces connaissances
Incubateur
Favoriser la création d'entreprises et son insertion socio-économique

Source: Schmitt et Bayad (2003)

De ce fait, d'après ces auteurs, l'incubateur est une quatrième mission qui peut s'ajouter aux autres (formation, recherche et valorisation). Cette nouvelle mission a pour rôle d'assurer le relais entre l'université et son environnement.

**<u>Proposition 8</u>: la relation entre l'université et les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise peut favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université.**

## Conclusion du chapitre V

Dans ce chapitre nous avons tenté d'identifier le rôle des facteurs relevant de l'environnement interne et externe de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

Nous avons donné tant d'attention à l'enseignement de l'entrepreneuriat car elle concrétise éloquemment notre conception de l'entrepreneuriat en tant que mentalité, valeur éducative et option de carrière possible. En effet, nous nous alignons avec plusieurs auteurs qui ont démontré l'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial (Fayolle, 2004a; Béchard, 1994; Billet, 2007, Hindle, 2007; Carrier, 2007; Surlemont, 2007). Ainsi, nous pensons que cette mission de l'université touche directement l'étudiant dans la mesure où elle pourrait stimuler ses attitudes, son intention et ses sentiments de compétences donc son esprit entrepreneurial; d'ailleurs, l'objectif de l'enseignement de l'entrepreneuriat consiste à développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants et à leur montrer que l'entrepreneuriat est une option de carrière possible et que « *l'enseignement de l'entrepreneuriat ne conduit pas systématiquement à la construction des créateurs d'entreprise mais cherche à construire plutôt des étudiants entreprenants* » (Billet, 2007).

Nous avons également souligné l'importance de l'enseignement par *teaching team* (combinaison entre un enseignant, entrepreneur ou professionnel): c'est une méthode novatrice qui a été pratiquée avec succès et qui est très conseillée par plusieurs auteurs dont notamment Klandt et Volkmann (2006) et Rae (2006). Nous avons mis l'accent également sur la démarche pédagogique opérationnelle de Kearnay (1999) (responsablisante, expérientielle, réflexive et coopérative) car cette démarche présente une des rares contributions qui s'est penchée sur le développement de l'esprit entrepreneurial (Surlemont, 2007). Ainsi, nous avons analysé les effets de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la création d'entreprise et sur le développement des attitudes, des intentions et des sentiments de compétences entrepreneuriaux. Pour notre part, nous pensons que le principal résultat attendu de l'enseignement de l'entrepreneuriat reste l'évolution de la mentalité entrepreneuriale chez les étudiants : *c'est l'éclosion et la diffusion de l'esprit entrepreneurial au sein de l'université* (Fayolle, 2004a).

En outre, pour développer l'entrepreneuriat, les universités doivent non seulement produire (activités de recherche) et diffuser (publications, activités d'enseignement et de formation) les connaissances mais aussi les valoriser Leydesdorff et Etzkowitz (1986).
De plus, nous avons montré que la vie étudiante peut jouer un rôle crucial dans le développement de l'esprit entrepreneurial chez l'étudiant dans la mesure où elle peut contribuer à améliorer les relations entre l'étudiant et son environnement et à renforcer ses liens sociaux. Elle peut lui permettre également de prendre des responsabilités, d'apprendre (prendre) l'initiative, de découvrir la société et soi-même, de s'épanouir personnellement, de débusquer son goût d'entreprendre et de développer toute sorte de compétences sociales.

Par ailleurs, pour pouvoir s'adapter aux mutations environnementales et remplir efficacement sa mission entrepreneuriale, l'université est appelée à effectuer des transformations internes: (varier ses missions, diversifier ses sources de financement, adopter une organisation transdisciplinaire, des méthodes d'administration professionnelles et une structure flexible et décentralisée, travailler en groupes pour résoudre les problèmes rencontrés, etc.).

Nous avons souligné l'importance des facteurs relevant de l'environnement externe de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat. En effet, l'université est appelée à s'insérer dans son environnement et à entretenir des relations avec différentes parties prenantes. Cette interaction avec son environnement suppose des relations de partenariat avec

les entreprises, des actions communes entre l'université et l'entreprise nécessitant le partage et l'échange formalisés de personnes, d'information ou de ressources. Nous avons donné deux exemples de partenariat: l'alternance (enseignement coopératif) qui permet de développer les compétences (savoir, savoir faire et savoir être) des étudiants et donc leurs insertions professionnelles et le transfert technologique à travers la création des spins-offs universitaires. Enfin, nous avons souligné l'importance et la variété des structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises. Ces structures peuvent jouer un rôle d'interface ou de relais entre l'université et son environnement. D'autant plus que certains auteurs (Benko, 1989; Schmitt et Bayad ,2003) ont insisté sur l'importance d'intégrer l'incubateur dans les missions de l'université (Benko, 1989; Schmitt et Bayad ,2003).

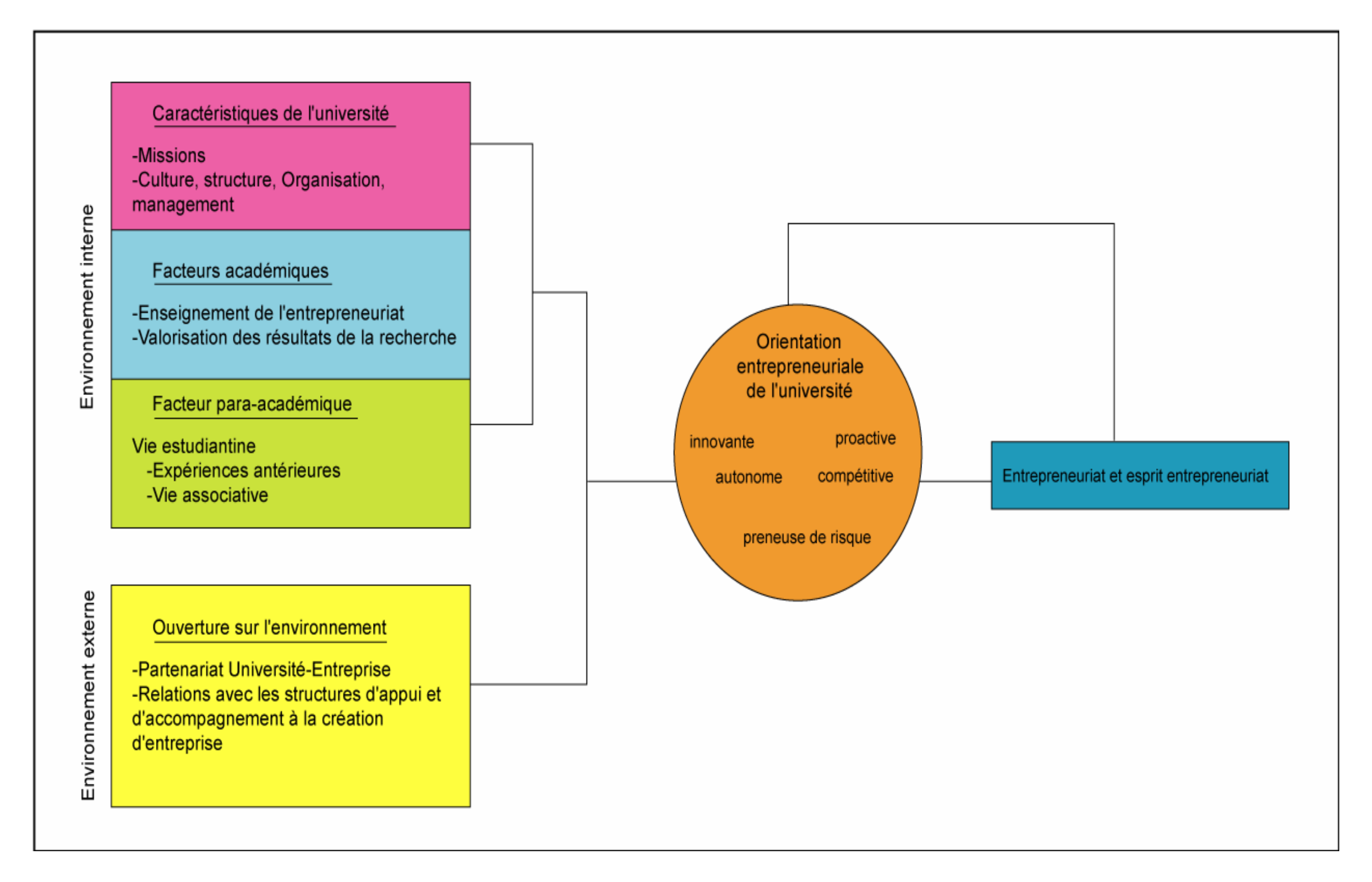
Alors, à la lumière de la revue de la littérature effectuée précédemment, nous pouvons regrouper nos différentes propositions théoriques dans le tableau suivant:

**Tableau 32:** Les différentes propositions théoriques formulées

| Numéro | Propositions |
|---|---|
| 1 | -Une université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales tant dans son environnement interne qu'externe. |
| 2 | -Pour devenir entrepreneuriale, l'université est amenée à adopter une orientation entrepreneuriale: c'est-à-dire elle est appelée à devenir innovante, autonome, proactive, preneuse de risque et compétitive. |
| 3 | -L'enseignement de l'entrepreneuriat peut développer l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>- Le contenu de l'enseignement de l'entrepreneuriat développe l'esprit entrepreneurial à l'université;<br>- L'enseignant est amené à jouer un rôle important pour promouvoir l'esprit entrepreneurial à l'université;<br>-La démarche pédagogique de Kearnay (1999) (pédagogie responsablisante, expérientielle, réflexive et coopérative) peut permettre le développement de l'esprit entrepreneurial à l'université. |
| 4 | - La valorisation de la recherche peut permettre de développer l'entrepreneuriat à l'université. |
| 5 | -La vie étudiante permet de favoriser le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>• Les expériences antérieures peuvent permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université;<br>• La vie associative peut permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université. |
| 6 | - Les caractéristiques propres à l'université (mission, structure, stratégie, organisation, culture, etc.) peuvent favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université |
| 7 | - Le partenariat université-entreprise peut promouvoir le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université. |
| 8 | - La relation entre l'université et les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise peut favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université. |

Ces différentes propositions théoriques nous ont permis de concevoir un modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université (figure 41).

**Figure 41:** Modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université




Si dans ce chapitre nous avons essayé d'identifier les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université dans la littérature, dans ce qui suit, nous donnerons un aperçu sur l'université tunisienne et ses efforts dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

# Chapitre VI:

# ETUDE DESCRIPTIVE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN ET PROMOTION DE L'ENTREPRENEURIAT

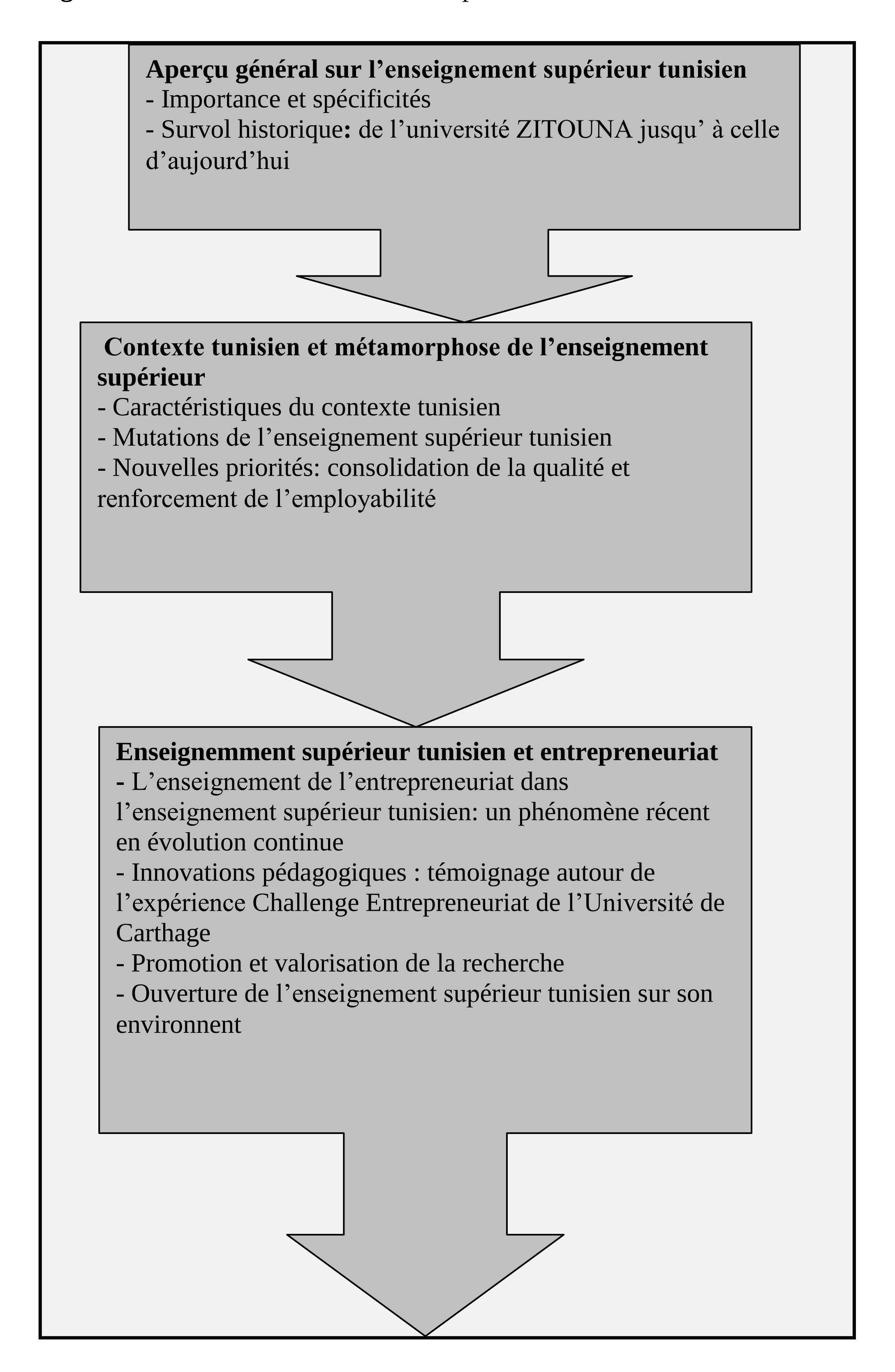
## Introduction

Ce chapitre à portée descriptive, vise à donner une esquisse générale de la promotion de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur tunisien. Afin d'atteindre ce but, il nous semble judicieux de donner tout d'abord, un aperçu général sur l'enseignement supérieur tunisien en étalant son importance et ses spécificités.

Ensuite, nous aborderons les mutations et les mouvances observées dans le contexte tunisien. Ces dernières ont métamorphosé l'enseignement supérieur tunisien et lui ont imposé des défis à la fois qualitatifs et quantitatifs ce qui l'amène à envisager de nouvelles priorités tels que la consolidation de la qualité et le renforcement de l'employabilité. Enfin, nous mettrons l'accent sur les pratiques et les orientations de l'enseignement supérieur tunisien vers l'émancipation de la culture entrepreneuriale et de l'entrepreneuriat comme *forme poussée* de l'employabilité à travers l'enseignement de l'entrepreneuriat, les rénovations pédagogiques, la promotion et la valorisation de la recherche scientifique et l'ouverture sur l'environnement national et international.

La figure suivante retrace le cheminement du chapitre VI

**Figure 42:** Plan de cheminement du chapitre VI



## Section 1: Aperçu général sur l'enseignement supérieur tunisien

Cette section a pour objectif de donner un aperçu général sur l'enseignement supérieur tunisien. Pour ce faire, nous montrerons dans un premier lieu, son importance. Et dans un second lieu, nous ferons un survol sur son évolution historique en relatant brièvement l'histoire de son apparition et de son développement depuis l'université la ZITOUNA jusqu'à celle d'aujourd'hui.

### 1/ Importance et spécificités:

L'enseignement supérieur constitue un secteur stratégique dans tous les pays. Il contribue d'une manière efficace au développement social, économique et culturel. D'ailleurs, le degré de développement d'un pays se mesure par le degré de développement de son système éducatif. De son côté, la Tunisie, un pays en voie de développement à faibles ressources naturelles, a misé sur son capital humain et a fait de l'éducation et de l'enseignement supérieur en particulier une priorité nationale en misant le cap sur la croissance ouverte et utilisatrice de main d'œuvre qualifiée. Par ailleurs, la Tunisie ne peut cerner l'avenir de son enseignement supérieur lorsqu'il s'agit de retracer la voie de son développement d'une manière très efficace.

Nous pouvons définir l'enseignement supérieur en Tunisie en se référant à l'article, n°2 de la loi 89-70 du 28 juillet 1989, qui stipule que « *l'enseignement supérieur englobe la totalité des formations post-secondaires, précisant également qu'il a pour objectif de collaborer au développement de la nation dans le cadre de la complémentarité avec l'ensemble des secteurs de production et à l'ouverture sur le cadre économique, social et culturel* ».En fait, l'enseignement supérieur en Tunisie est organisé dans le cadre des universités pluridisciplinaires placées soit sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur, soit sous la cotutelle d'autres ministères.

Il est à signaler qu'il est ouvert à tout titulaire du baccalauréat ou porteur d'un diplôme équivalent: c'est un droit public gratuit (à l'exception des frais d'inscription) pour tous.

### 1-1 Survol historique: de l'université la ZITOUNA jusqu'à celle d'aujourd'hui

Dans ce qui suit, nous présenterons un survol historique sur le développement de l'université tunisienne avant et après l'indépendance tout en mettant l'accent sur ses principales réformes et l'évolution du nombre de ses instituions.

#### 1-1-1 Avant l'indépendance :

Autrefois, Kairouan était le pôle culturel et la source de diffusion du savoir. Il assurait l'étude de diverses disciplines: droit, médecine …etc.

Ensuite, prenant la relève, l'université la ZITOUNA, établissement millénaire prestigieux, incarnée sous la forme d'une mosquée, enseignait la médecine, la logique, le calcul. Mais, elle reste exclusivement consacrée aux études coraniques et aux sciences islamiques.
Parmi les objectifs de cette universitéc'est de « *permettre aux étudiants d'accéder à des connaissances nécessaires, à une lecture positive et dynamique des valeurs et de doter les apprenants d'une formation générale et cohérente dans plusieurs domaines de la culture et du savoir universels pour les préparer à interagir avec d'autres cultures et d'autres civilisations* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 2008, p73). Cette forme d'université a connu plusieurs tentatives de réformes pendant le mandat de Khair-Eddine Bacha, touchant le fonctionnement des cours, le statut du personnel enseignant, le régime des études… etc. *« néanmoins, ces expérimentations ont été stoppées lors de la période de colonisation et aussi on a défendu aux jeunes tunisiens d'atteindre l'enseignement supérieur excepté ceux qui sont considérés comme bourgeois»* (Toumi, 1990, p14).

Malgré l'importance du rôle de l'université la ZITOUNA, le nombre des étudiants qu'y accédaient demeurait faible (Ministère de Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 2008). D'autant plus, la plupart des étudiants étaient des étrangers. Le but de l'enseignement de ces derniers est de les former comme des cadres de l'administration coloniale (Toumi, 1990).

### 1-1-2 Après l'indépendance

Dès l'indépendance, un premier texte juridique relatif à l'enseignement supérieur a été mis en place correspondant à la loi n° 58-11 de 04 novembre 1958. Ensuite, la loi n° 60-02 de 31 mars 1960 a crée l'Université de Tunis. Elle comprenait cinq facultés ayant pour missions "*de soutenir la formation des cadres supérieurs répondant aux besoins du pays ; d'encadrer et instaurer la recherche scientifique ; de réunir et conserver les instruments de la recherche ; de sauvegarder et favoriser la culture nationale ; d'appuyer et administrer les relations inter-universitaires et culturelles avec d'autres pays*"(Loi n° 60-2 du 31 mars 1960).

Par ailleurs, l'université tunisienne a subit plusieurs réformes et dans ce qui suit nous en citerons les principales.

## 1-2 Principales réformes de l'enseignement supérieur tunisien

Après l'indépendance, l'université tunisienne a vécu trois réformes structurelles majeures, en 1958, réforme de Mahmoud MASSAADI, en 1989, deuxième réforme qui a pour objectif un recentrage sur le citoyen et la citoyenneté (Rezig, 2002) et en 2005 la réforme LMD (Licence, Mastère, Doctorat).

### 1-2-1 Réforme de Mahmoud MESSAADI: démocratisation de l'enseignement supérieur

Adoptée en 1958, cette réforme marqua la naissance du système éducatif tunisien moderne. Certains de ses principes et choix fondateurs ont été déterminants pour le développement économique et social du pays durant 30 années.
Ces principes sont les suivants:

- L'éducation est accessible sur les savoirs universels, spécialement scientifiques et technologiques, et n'est plus purement basée sur les sciences religieuses.
- L'enseignement est exigé aux garçons et filles ayant atteint l'âge de l'école.

- L'enseignement est gratuit. L'Etat se charge de l'infrastructure mais aussi les coûts de tout le processus de l'apprentissage.
- Tout bachelier a le droit d'accéder à l'université.
- L'Etat est garante du soutien social à la population estudiantine (bourses, hébergement, transport…) (Rezig, 2002).Cette réforme a permis de répandre l'école publique dans toutes les régions tunisiennes.

Durant les années 60-70, la plupart des grandes facultés ont vu le jour exclusivement dans le district de Tunis: Faculté de Médecine de Tunis (1960), Faculté des Sciences de Tunis (1964), Faculté des Sciences Economiques (1964), Faculté des Sciences Humaines et Sociales (1963), Faculté de Droit et Sciences Politiques (1964) et Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis (1968).

### 1-2-2 Deuxième réforme: recentrage sur le citoyen et la citoyenneté

La deuxième réforme a été initiée trente années plus tard (1989). Confrontée à des problèmes nouveaux, l'université a apporté de nouvelles visions. Recentrée sur le citoyen et la citoyenneté, elle a vu certains de ses choix partagés par d'autres nations confrontées aux mêmes menaces et aux mêmes défis.

Parmi les principes fondant cette réforme, nous citons:

- *« L'école de base est inévitable. L'apprenant n'a plus le droit de quitter l'école avant 16 ans, le temps de maîtriser les outils de base de la citoyenneté : lire, écrire, compter et apprendre à découvrir.*
- *Les programmes d'enseignement, ouvrages et manuels scolaires ont été révisés et expurgés de tout ce qui porte vers l'intolérance. L'esprit critique y a été renforcé et les préceptes des droits de l'homme introduits.*
- *L'éducation technique, les technologies de l'information et en général l'enseignement des sciences ont été renforcés et rendus attractifs pour une plus large frange de la jeunesse.*
- *Le système de l'enseignement supérieur a été ouvert sur les standards internationaux et les processus d'accréditation. Des universités régionales ont été créées. Elles ont la mission de développement régional.*
- *La recherche scientifique a été constituée pour favoriser la création de la valeur économique mais aussi pour la formation des formateurs alimentant le système d'enseignement supérieur.*
- *L'employabilité et l'entreprenariat sont devenus les leitmotivs des établissements universitaires et des indicateurs de performances.*
- *Des cycles courts ont été créés dans toutes les branches ayant une haute employabilité et absorbant des effectifs conséquents »* (Rezig, 2002).

### 1-2-3 Troisième réforme: Réforme LMD

Le ministère de l'Enseignement Supérieur a adopté officiellement le système LMD en 2005 (circulaire 30 juin n 48/ 2005) et a ordonné sa mise en application dès l'année universitaire 2006-2007. «*Cette réforme se propose d'aligner les cursus de l'enseignement supérieur tunisien sur ceux de la Communauté Européenne*» (Rekik, 2009, p 202). Elle se base sur les grands principes suivants: « *formation en trois grades: Licence (Bac + 3), Master (Bac +5) et Doctorat (Bac+ 8) ; mobilité et flexibilité; semestrialisation et découpage en*

*crédits capitalisables ; formation organisée en grands domaines avec des parcours-types et favoriser la réussite de l'étudiant avec des offres de formation diversifiées et un meilleur accompagnement pédagogique* ».

L'objectif de la réforme LMD est d'assurer la flexibilité de la formation et la diversification des parcours dans les créneaux porteurs, faciliter la comparabilité internationale, favoriser la mobilité des étudiants et surtout l'employabilité (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique Tunisie).

**Ces trois réformes constituent des réformes structurelles majeures qui ont visé à démocratiser, moderniser, assurer la flexibilité, améliorer la qualité dans les universités tunisiennes et surtout augmenter l'employabilité des diplômés.**

### 1-3 Evolution continue du nombre d'instituions universitaires

Vu l'importance de l'enseignement supérieur en Tunisie, la politique de l'Etat dans ce domaine s'est caractérisée par un accroissement rapide du nombre des institutions universitaires (faculté, école et institutions). D'ailleurs, leur nombre qui n'a pas dépassé 8 institutions a atteint 54 en 1987, et il s'est élevé à 89 en 1994 soit 81 institutions nouvelles en quatre décennies. Ces universités étaient sous la tutelle de six universités à savoir l'université de Tunis qui était scindée en 1987 en quatre universités organisées selon une logique pluridisciplinaire:

**Tableau 33:** l'Université de Tunis en 1987

| Université | Domaine |
|---|---|
| Tunis I | Sciences, art et sciences humaines |
| Tunis II | Sciences fondamentales médicales et biologie |
| Tunis III | Sciences technologiques, sciences agronomiques |
| Ezzitouna | Sciences islamiques |

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

A côté de ces quatre universités, il y a l'université du Centre et l'université du Sud, organisées également selon une logique pluridisciplinaire. Avec ces deux universités, on connaît un mouvement de déconcentration et d'élargissement de la carte universitaire afin d'alléger la pression sur le pôle nord-est de la capitale.

Aujourd'hui, la Tunisie compait 193 établissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche dont 24 Instituts Supérieurs d'Etudes Technologiques (ISET).

163 établissements sont sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) et 30 sont sous la cotutelle du MESRS et d'autres Ministères (Santé Publique; Technologies de la Communication; Agriculture et des Ressources Hydrauliques; Affaires Sociales, de la Solidarité et des Tunisiens à l'Etranger; Tourisme; etc. ...).

Il y a 13 Universités: Université virtuelle, Université Ezzitouna, Université de la Manouba, Université de Tunis El Manar, Université de Carthage, Université de Jendouba, Université de Sousse, Université de Kairouan, Université de Monastir, Université de Sfax, Université de Gabès, Université de Gafsa (MESRS, 2009).

Avant de découvrir les mouvances et les mutations de l'université tunisienne, il nous importe avant tout ici de voir quel est le contexte voire la toile de fond dans laquelle se situe cette université.

## Section 2: Contexte tunisien et métamorphose de l'enseignement supérieur

Dans cette section, nous développerons en premier lieu les caractéristiques du contexte tunisien (changements économiques, sociaux et technologiques, politique tunisienne terreau propice pour le développement de l'entrepreneuriat). Dans un second lieu, nous analyserons les mutations de l'enseignement supérieur tunisien (massification, diversification, usage des TIC problème financement, apparition d'autres formes d'enseignement) ce qui orientera l'université vers de nouvelles priorités (qualité, employabilité et entrepreneuriat).

### 1/ Caractéristiques du contexte tunisien

La Tunisie, à l'instar des autres pays en voie de développement, a pour ambition de s'adapter aux mutations d'un environnement en effervescence, car ceux qui ne le peuvent pas risquent d'être écartés de la course au développement. En l'occurrence, la Tunisie traverse actuellement une étape économique transitoire qui renvoie « *au passage d'une économie protégée et régulée par l'Etat envahissant, à une économie ouverte de plus en plus régulée par le marché cherchant à s'insérer dans l'économie mondiale, considérée comme une donnée incontournable de relance d'une croissance durable* ». Cette transition ne peut être réussie que lorsque la Tunisie fait appel à des mesures et des changements substantiels et multiples tant au niveau structurel et institutionnel qu'au niveau comportemental.
Le contexte de la mondialisation et les nombreuses mutations internationales font que la Tunisie fait recours à des orientations qui portent essentiellement sur les axes suivants: faciliter la contribution du secteur privé dans les différents domaines économiques du pays; renforcer la mise à niveau des entreprises tunisiennes; s'insérer dans l'économie mondiale et assurer sa libéralisation (accords de libre échange); intégrer et généraliser les TIC et favoriser l'économie immatérielle et la société du savoir.

### 1-1 Changements économiques

Les changements économiques en Tunisie sont marqués surtout par la privatisation, l'amélioration de la compétitivité par le programme de mise à niveau et la consolidation de l'ouverture de l'économie avec les accords de libre échange.

#### 1-1-1 La privatisation pour propulser l'initiative

Depuis 1986, la Tunisie entamait un (PAS) plan d'ajustement structurel qui visait la dérégulation et la libéralisation de l'économie, et qui initiait entre autre à un programme cohérent de privatisation afin d'asseoir les mécanismes du marché et soutenir l'effort de libéralisation irréversible de l'économie. Les actions de la privatisation visent le désengagement de l'Etat dans des secteurs concurrentiels; l'amélioration de l'organisation, la performance et le rendement des entreprises publiques par le passage d'une gestion

procédurale vers une gestion par objectif; le renforcement de la pérennité des entreprises à privatiser en libérant l'initiative, et en levant tout obstacle ou restriction d'ordre budgétaire ou administratif ce qui pourrait favoriser le développement et leur adaptation continue aux besoins changeants du marché.

Pour propulser l'initiative privée, considérée comme la locomotive du processus de développement, le programme national de la privatisation connaît une dynamique importante: il a pris un élan considérable avec 208 entreprises privatisées dans l'année 2000. D'autant plus, que les références institutionnelles visent la nécessité d'améliorer les performances du secteur privé et d'élargir la part qui lui incombe dans l'investissement global de telle sorte qu'elle représente au moins 60% à l'horizon de 2006.

En outre, le cadre juridique adopté se distingue par une certaine souplesse et une simplification des procédures. Toutefois, plusieurs avantages fiscaux sont accordés aux acquéreurs tels que (l'exonération des bénéfices réinvestis, l'exonération des impôts sur la société…etc.).

La privatisation peut être réalisée à l'aide de plusieurs techniques tels que le recours à la bourse (l'adjudication au parquet de la bourse, l'offre public des ventes, l'augmentation du capital…) ou par la concession.

### 1-1-2 L'amélioration de la compétitivité par le programme de mise à niveau

La globalisation des échanges, la mondialisation, la suppression des droits douaniers et non douaniers…etc.; ces changements économiques vont pousser les entreprises à augmenter leur compétitivité en procédant à des programmes de mise à niveau pour pouvoir concurrencer les entreprises étrangères.

Par ailleurs, le tissu économique tunisien est composé d'une majorité des petites et moyennes entreprises (PME) qui ne disposent ni des moyens humains ni des moyens matériels pour réussir le pari de la compétitivité, d'où le besoin de la mise à niveau des entreprises tunisiennes. En l'occurrence, la mise à niveau doit concerner tous les services et les directions des entreprises. Il doit porter sur l'achat des technologies de pointe ; l'application des concepts managériaux plus modernes; la minimisation des coûts de revient par l'utilisation plus efficiente des ressources; l'amélioration de la production et la recherche de l'excellence et l'adoption des normes internationales de production.

Au-delà de ces mesures, la mise à niveau c'est d'abord apprendre à apprendre, c'est aussi apprendre à valoriser l'intelligence humaine qui est le fondement de la créativité et de l'innovation. Alors la responsabilité incombe à l'enseignement supérieur et les institutions de formation professionnelle, par le fait de former une population capable de gagner la mise à niveau et adaptable aux exigences des entreprises.

### 1-1-3 Consolidation de l'ouverture de l'économie avec les accords de libre échange :

La Tunisie à l'instar des autres pays du monde, traverse actuellement une étape économique importante celle de l'ouverture totale des économies nationales : une étape dominée par les regroupements économiques partout dans le monde.

D'ailleurs, pour développer et diversifier son commerce la Tunisie a conclu des accords d'intégration avec des pays du nord (l'Union Européenne) et des pays du sud (pays arabes, surtout des pays de Maghreb et des pays du Moyen Orient (pays du golfe)... etc.).

### 1-2- L'économie immatérielle : vers une maîtrise des TIC

L'économie immatérielle progresse rapidement et se substitue à l'économie matérielle basée sur la production des services physiques à la faveur des réseaux mondiaux de télécommunications. La Tunisie tout à fait consciente de l'importance de l'économie immatérielle et notamment du rôle des TIC, dans le développement socioéconomique du pays, a adopté depuis 1997 une stratégie visant à accélérer le rythme de développement de ce secteur afin de répondre aux besoins croissants en services diversifiés et de qualité.

Cette stratégie nationale d'informatisation globale permet une meilleure utilisation et une grande maîtrise des TIC, et par conséquent une prise en considération des exigences de l'économie et de ses interactions avec l'environnement international.

Par ailleurs, la Tunisie a fait un élan respectueux dans ce domaine ce qui peut expliquer que c'est à elle qu'a été confiée la responsabilité du projet de lancement d'un satellite de télécommunication maghrébin qui relie par câble de fibres optiques les cinq pays de Maghreb arabe. Ce réseau est dénommé IBN KHALDOUN.

Evidemment, l'instrument de cette évolution des TIC est l'Internet qui connaît un développement rapide, il est à la fois le catalyseur et le reflet de cette nouvelle donnée. En Tunisie, l'Internet connaît une évolution rapide : le nombre d'utilisateurs d'internet n'a cessé de croître de façon substantielle.

En outre, un pas considérable a été franchi dans le développement de l'économie immatérielle avec la création d'une monnaie électronique sécurisée le e-dinar.

Elle consiste à :

- *« Assurer de manière progressive et par voie électronique les différentes prestations administratives commerciales et économiques.*
- *Trouver les formules appropriées garantissant la sécurité du paiement électronique à l'échelle de la poste et des banques.*
- *Fournir un ensemble de prestations intéressant les entreprises et les citoyens par voix électronique et à distance, telle que la réalisation du projet pilote relatif à la télé inscription dans les établissements d'enseignement supérieur* » (MESRS, 2008).

### 1-3 L'enseignement est au cœur la société du savoir

La dynamique des économies repose de moins en moins sur l'investissement physique et de plus en plus sur le savoir et l'apprentissage. Les pouvoirs publics considèrent à juste titre que l'enjeu majeur dans les prochaines années consiste à favoriser l'économie du savoir.

Or, la recherche, le développement, l'éducation et la formation constituent les principales dimensions de ce facteur. Cela est d'autant claire, dans le cadre de la compagne présidentielle de l'année 1999 où le Président a consacré une place de choix dans sa vision prospective de la Tunisie au concept de la société du savoir en tant que facteur stratégique

de développement continu, où « *l'école, l'université et les centres de formations et de recherche représentent le terrain dans lequel nous semons les germes de l'avenir que nous ambitionnons pour la Tunisie* » (Discours du Président lors de la journée nationale du savoir 12 juillet 2000).

### 1-4 La politique tunisienne : Terreau propice pour le développement de l'entrepreneuriat

Le développement de l'entrepreneuriat en Tunisie[57] n'est pas un phénomène nouveau : « *c'est une expérience vieille pour une décennie* » (Guemara El Fatmi, 2008).

D'ailleurs, la Tunisie a engagé au début des années soixante une politique délibérée en matière d'appui entrepreneurial et de stimulation de l'initiative privée : c'était en 1972, avec la promulgation de la première loi d'incitation à l'investissement pour l'implantation des unités industrielles totalement exportatrices.

Après une dizaine d'années, le code d'investissement a été repris, et ajusté pour tenir compte des mutations socio-économiques. Ces différentes refontes ont abouti à consolider la liberté d'initiative et à réduire voire abolir tous les obstacles et les restrictions relatifs à l'investissement et à la création d'entreprises.

De plus, plusieurs incitations fiscales et aides financières ont été accordées aux jeunes pour créer leurs entreprises tels que le FOPRODI (Fond de promotion et d'investissement industrielle 1974), le fond de garantie (1976), le FONAPRA (Fond de promotion de l'artisanat et des petits métiers 1981).

Et depuis 1987, l'entrepreneuriat connaît un nouvel élan: diverses mesures incitatives à l'investissement ont été instaurées dont nous citons:

- La prescription d'un nouveau code fiscal qui incite les investissements en 1989 ;
- La mise à niveau de la formation professionnelle;
- L'incitation à la création d'entreprise dans le secteur des services;

Dans le cadre de l'emploi des jeunes, des micros crédits ont été accordées aux jeunes pour financer leurs projets (BTS, les concours FNSS 26\26, fond 21\21, etc.).

De plus, les nouveaux projets déclarés à partir du 1er janvier 2003 et réalisés par les titulaires de diplômes universitaires, les diplômés des centres de formation professionnelle ou par les titulaires de certificat d'aptitude professionnelle bénéficient des avantages suivants:

- " *Une prime d'investissement dans la limite de 6% du coût de l'investissement, hors fonds de roulement ;*

- *La prise en charge par l'Etat de la cotisation patronale au régime légal de la sécurité sociale au titre des salaires payés aux salariés durant les trois premières années à compter de la date d'entrée en activité effective du projet ; exonération de la contribution au Fonds de promotion du logement pour les salariés (FOPROLOS) durant les trois premières années à compter de la date d'entrée en activité effective du*

[57] Pour avoir plus d'informations sur l'entrepreneuriat en Tunisie, vous pouvez consulter avec intérêt l'ouvrage de Rabah Nabli (2008) intitulée « Les entrepreneurs tunisiens: la difficile émergence d'un nouvel acteur social ».

*projet ; de l'exonération de la Taxe de Formation Professionnelle (TFP) durant les trois premières années à compter de la date d'entrée en activité effective du projet* » (Halleb et Ben Sedrine, 2006).

Par ailleurs, plusieurs organes et structures d'appui interviennent dans la création d'entreprises parmi eux nous citons quelques uns dans ce tableau :

**Tableau 34:** Quelques structures d'appui et de soutien de la création d'entreprises

| Structure | Attributions |
|---|---|
| L'Agence de Promotion de l'Investissement API (1972) | - Aider, former, accompagner les porteurs de projets |
| L'Agence Nationale de l'Emploi et de travail Indépendant ANETI (1993) | -Assistance, conseil, et formation des créateurs d'entreprise |
| Les pépinières d'entreprises (1999) | -Accueillir temporairement les porteurs de projets et proposer des locaux, des aides et des services adaptés aux besoins spécifiques des entreprises nouvellement créées ou en voie de création. |
| -Les technopoles | -Stimuler la création d'emploi pour les diplômés de l'enseignement supérieur<br>-Favoriser l'incubation et la création d'entreprises innovantes pour la valorisation des résultats de recherche |
| -Les espaces d'entreprendre | -Suivi du projet dans ses différentes phases (accueil, formation, accompagnement et conseil, …)<br>-Développement et promotion des investissements dans la région. |

Le secteur de l'entrepreneuriat ne cesse de connaître une expansion rapide et sans précédent. Ceci s'insère sous l'égide de la volonté visionnaire des pouvoirs publics tunisiens pour résoudre le problème du chômage d'une part et d'autre part, pour étendre une culture entrepreneuriale s'incarnant dans le développement de l'action entrepreneuriale.

Et dans une même veine, pour promouvoir l'entrepreneuriat et la culture entrepreneuriale, nous pensons qu'il est crucial de citer l'exemple de l'Association tunisienne pour l'entrepreneuriat et de l'Essaimage (ATUPE) dans la promotion d'une culture entrepreneuriale. En effet, cette association a pour objectif de mettre en relation tous ceux qui sont concernés par le processus entrepreneurial et de participer au développement du réseautage et à la capitalisation sur les expériences.

### 1-5- Orientations sociales

Au delà de ces mesures, la priorité étant accordée également à des orientations sociales, elles portent surtout sur :

«- *L'emploi surtout que la mondialisation a rendu l'offre du travail de plus en plus exigeante, l'objectif visé dans le cadre de X$^{ème}$ plan (2002-2006) est d'assurer le plein emploi de la population additionnelle (soit 80000 en moyenne par an)*».

*-L'effort particulier d'encadrement des jeunes et de la promotion de la femme pour assurer un progrès social rapide.*

*- L'équilibre régional pour préserver la stabilité et la cohésion de la société.*

- *L'amélioration du pouvoir d'achat et le bien être dans le cadre d'un développement durable* » (X$^{ème}$ plan du développement (2001-2006).

Alors, le contexte tunisien connaît des mutations économiques, technologiques et sociales importantes et des efforts qui sont orientés de plus en plus vers la promotion de l'entrepreneuriat et la culture entrepreneuriale. En l'occurrence, l'université tunisienne subit le contrecoup de ces mutations d'où la question: quels sont les effets de ces mutations sur l'université tunisienne?

## 2/ Mutations de l'enseignement supérieur tunisien

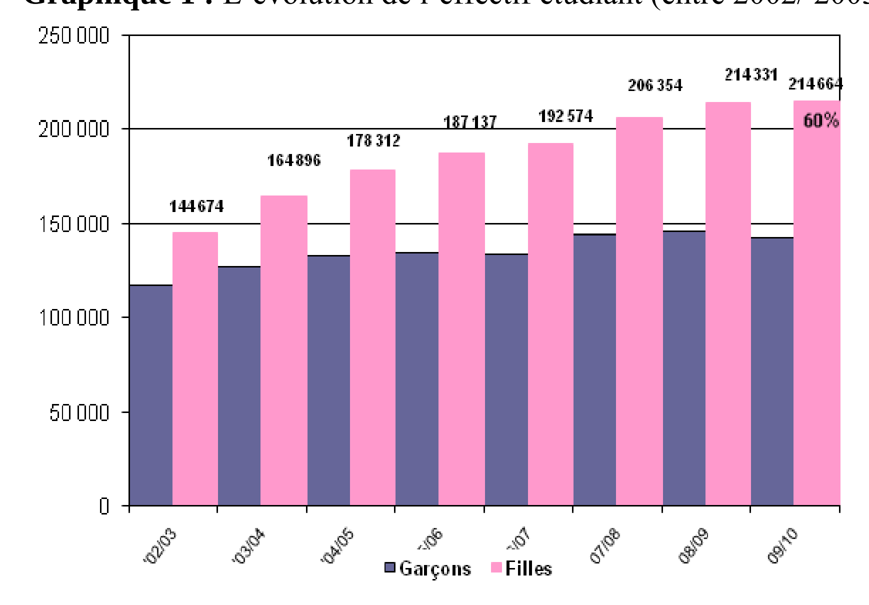
La libéralisation de l'économie, l'avènement des TIC, la mondialisation… etc, tels changements se font sentir dans l'université tunisienne. Elle connaît comme dans la plupart des universités du monde certaines mutations parmi lesquelles nous citons la massification, la diversification, usage des TIC et problème de financement, etc.

### 2-1 Massification

Au cours de la dernière décennie, l'université tunisienne[58] connaît une explosion considérable de ses effectifs. Les statistiques délivrées par le ministère de l'enseignement supérieur (Graphique 1) montrent que l'effectif des étudiants (réguliers et ceux bénéficiant d'inscription exceptionnelle pour les examens) est de 357472 étudiants.

En effet, La proportion des étudiantes est passée de 58.1% en 2005-2006, à 59% en 2006-2007, à 59.1% en 2007-2008, à 59.5% en 2008-2009 et à 60% en 2009-2010.

**Graphique 1 :** L'évolution de l'effectif étudiant (entre 2002/ 2003 et 2009/2010)




**Source** : Ministère de l'Enseignement Supérieur de Tunisie

[58] Siino (2000) considère que la capacité de produire *beaucoup* de diplômés était la principale source de légitimité pour le système d'enseignement supérieur tunisien (cité par Ben Kahla, 2004).

Cette explosion flagrante du nombre des étudiants illustre, le passage d'un enseignement supérieur élitiste à un enseignement supérieur de masse. D'ailleurs, le taux de scolarisation pour la tranche d'âge 19-24 ans (voir tableau 35) dès 1987 a été de 6%. Il a plus que doublé en dix ans (en 1997), soit (14%) et il a grimpé pour atteindre 37,3% en 2009, ce taux est en voisinage de celui de certain pays développés.

**Tableau 35:** Evolution du taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur (tranche d'âge 19-24 ans)

| Année universitaire | Taux (%) | Année universitaire | Taux (%) |
|---|---|---|---|
| 1986/1987 | 6 | 2004/2005 | 33,3 |
| 1996/1997 | 14 | 2005/2006 | 34,6 |
| 2001/2002 | 25 | 2006/2007 | 34.6 |
| 2002/2003 | 28 | 2007/2008 | 36,2 |
| 2003/2004 | 31,7 | 2008/2009 | 37,3 |

**Source** : Ministère de l'Enseignement Supérieur et Recherche scientifique en Tunisie

Nous pouvons expliquer ces flux additionnels des étudiants par diverses raisons:

- Des raisons d'ordre démographique induit par le taux élevé de natalité durant les années soixante, soixante dix et quatre vingt.
- Des raisons institutionnelles: depuis l'indépendance, l'Etat a adopté une politique de gratuité de l'éducation en générale et de l'ouverture de l'enseignement supérieur à tous les bacheliers en particulier.
- D'autres raisons: le désir de tout étudiant d'accéder à l'enseignement supérieur convaincu que la formation initiale est la meilleure voie qui permettrait d'assurer des opportunités de travail et une insertion professionnelle facile.

### 2-2 Diversification

L'Etat tunisien a répondu à la diversification du public des étudiants par une diversification des types d'institutions universitaires, des filières et des missions de l'université.

#### 2-2-1 Diversification du type d'institutions universitaires

Le nombre des institutions a atteint 163 établissements dans l'année universitaire 2009/2010. Ces derniers sont également sous diverses formes (institut, école et faculté). Cette multiplication du nombre d'institutions s'est traduite par une déconcentration de plus en plus accentuée qui aboutit par conséquent à la création d'une nouvelle carte universitaire.

### 2-2-2 Diversification des filières

Les institutions universitaires sont caractérisées par une pluridisciplinarité. D'ailleurs, il y a plusieurs secteurs de formation: les sciences fondamentales, lettres, art, sciences humaines et islamiques, formation des maîtres, sciences médicales, sciences juridiques, économiques et de gestion … etc.

Ces secteurs de formation sont repartis en:

- Filières courtes et professionnelles, telles que les instituts supérieurs des études technologiques (ISET), centrées sur l'apprentissage d'un métier ou d'une technologie.
- Filières moyennes aboutissent à des licences (3 ans)
- Filières longues telles que la médecine, les mastères, les études doctorales … etc., et qui durent entre 5 ans ou plus.

### 2-2-3 Diversification des missions

Selon Rezig (2002), les missions fixées par la loi aux différents établissements d'enseignement supérieur diffèrent naturellement selon le type et la tutelle de l'établissement (tableau 36). Malgré la grande diversité des établissements répertoriés ci-dessus, il est possible de distinguer six types de missions inscrites dans les textes qui les fondent :

1. *« Formation de cadres qualifiés pour les métiers de la spécialité ;*
*2. Préparation aux cycles de formations supérieures spécialisées ;*
*3. Développement d'une activité de recherche conséquente ;*
*4. Formation des formateurs (Ecoles doctorales ;)*
*5. Formation Permanente des cadres en exercice ;*
*6. Prestation de services en Expertises, Etudes d'ingénierie et projets industriels* ».

Pour la formation doctorale ou spécialisée, les établissements sont habilités par les universités concernées pour une période déterminée (en général 3 ans) sur présentation de dossiers.

**Tableau36**:Diversification des missions selon les types d'établissement universitaires

| Trois types d'établissements peuvent être identifiés selon les missions qui leur sont dévolues | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Types d'établissements | Mission 1 | Mission 2 | Mission 3 | Mission 4 | Mission 5 | Mission 6 |
| Facultés | X | X | X | X | | |
| Ecoles d'Ingénieurs | X | | X | X | X | X |
| Instituts Supérieurs | X | | | | X | X |
| Instituts Préparatoires | | X | | | | |

**Source** : Rezig (2002)

### 2-3- Usage croissant des TIC

« *La révolution des TIC s'étend à tous les domaines de la vie et nous pose des défis technologiques, économiques, culturels, pédagogiques et politiques. L'université tunisienne ne peut donc demeurer à l'écart de cette révolution qui provoquera un bouleversement des modes d'apprentissage et de nature des disciplines enseignées* » (Ben Kahla, 1999).Pour cette raison « *l'ensemble des enseignants, tous cycles et spécialités*

*confondus, sont incités à employer les novelles technologies et aux procédés numériques dans la préparation de leur cours et à contribuer à la production des instruments didactiques pour la diffusion de la culture scientifique et technique* » [59].

Par ailleurs, les TIC sont introduits pour la réalisation et la réussite des projets entrepris par le Ministère de l'Enseignement Supérieur tunisien tels que le réseau national universitaire (RNU), le projet BIRUNI (bibliothèques informatisées pour la rénovation universitaire)[60].

### 2-3-1 Réseau National Universitaire (RNU)

C'est un projet du Ministère de l'Enseignement Supérieur adopté au 9ème plan qui consiste à interconnecter des institutions universitaires (enseignement et recherche) entre elles et notamment à introduire Internet.Le rôle du RNU est de permettre aux enseignants/chercheurs et aux étudiants de communiquer entre eux et avec l'étranger. Ainsi, il permet également de partager tout type d'information tels que les résultats de recherche, les cours, les publications, …etc. (Zghal, 2002, pp9-24).

Le Réseau National Universitaire de 2ème génération(RNU2) a *« pour tâche de procurer aux établissements d'enseignement et de la recherche des supports et des infrastructures de communications sophistiqués et des applications évoluées pour le calcul scientifique de haute performance (HPC), le calcul distribué, l'imagerie médicale et scientifique* ou *télémédecine, etc. »* (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique , 2008, p119).

### 2-3-2 Bibliothèques informatisées pour la rénovation universitaire (BIRUNI)

Ce projet s'inscrit dans le cadre du programme national de rénovation universitaire (PNRU). C'est une réforme dans l'enseignement supérieur lancée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Elle vise l'informatisation et l'interconnexion des bibliothèques tunisiennes (Zghal, 2002, pp9-24).

### 2-3-3 Carte d'étudiant électronique

La carte d'étudiant électronique est une carte polyvalente destinée à fournir aux étudiants divers services tels que l'accès à distance à l'application SALIMA pour choisir et valider les unités d'enseignement choisies, la validation de l'inscription peut transmettre des informations à la base de données du Centre de Calcul EL Khawarizmi (CCK)[61], la

---

[59] Extrait du projet électoral du président Ben Ali 13ème point.

[60] RNU, BIRUNI et UVT : Ces projets ont été présentés lors des actes du colloque international TIC et connaissances (e-learning et knowldge), jeudi 20 juin 2002 (L'Intervention de Zghal Sonia pp9-24).

[61] Le CCK a été crée en octobre 1976 pour mettre à la disposition des enseignants-chercheurs et des étudiants les moyens informatiques nécessaires à leurs activités d'enseignement et de la recherche. Ce centre en19997 devient le principal fournisseur des services Internet pour les institutions universitaires. Il permet une interconnexion permanente entre les établissements, les centres de recherches tout en garantissant la sécurité et la qualité (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et de la technologie, 2008).

bonne gestion, les parcours de formation, etc. (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008, p123).

## 2-4 Problème du financement

*«L'enseignement supérieur suppose un encadrement adéquat et des conditions matérielles acceptables. En l'absence de ces conditions, il devient une drogue qui tue lentement, très lentement les sociétés »*
*(Ben Dhia, 1985, p. 108)*[62]

L'accroissement de l'effectif étudiant et la nécessité de mettre en place l'infrastructure nécessaire (TIC, locaux, laboratoires …). Tout cela nécessite des investissements matériels lourds. Ces défis posent le problème de financement de l'université.

Alors, est-ce que l'explosion des effectifs étudiants est accompagnée d'une croissance similaire des ressources allouées à l'enseignement supérieur?

La part de l'enseignement supérieur dans le budget de l'Etat, connaît tantôt une stagnation relative (de 2004 jusqu'au2007) tantôt une régression de (2007 jusqu'au 2009) comme l'indique le tableau suivant:

**Tableau 37:** Dépenses de l'enseignement supérieur par rapport au budget de l'Etat dans la période 2004/2005 et 2008/2009

| Année | 2004/2005 | 2005/2006 | 2006/2007 | 2007/2008 | 2008/2009 |
|---|---|---|---|---|---|
| Pourcentage des dépenses de l'enseignement supérieur par rapport au budget de l'Etat (1) | 7.3 | 7.0 | 7.2 | 6.5 | 6.7 |
| Pourcentage des dépenses de l'enseignement supérieur / PIB | 1.8 | 1.7 | 1.7 | 1.6 | 1.7 |

Source : Institut National de la Statistique Tunisie

Par ailleurs, nous pensons qu'il est important d'une part d'augmenter la part de l'enseignement supérieur dans le budget de l'Etat, et dans celui qui est alloué au secteur de l'éducation en particulier, car « *la pyramide scolaire a changé* » : la croissance démographique de notre pays a changé; la répartition de la pyramide scolaire, dans le sens d'une réduction du nombre des élèves de base dans ces dernières années, et d'un accroissement remarquable des étudiants. Et d'autre part, de faire recours à d'autres sources de financements non publiques.

## 2-5 Nouvelles formes de l'université tunisienne

L'université tunisienne connaît des nouvelles formes concurrentes dont les plus connues sont l'enseignement privé et l'enseignement virtuel.

[62] Cité par Ben Kahla (1999).

### 2-5-1 Enseignement supérieur privé : concurrent de l'université publique

A l'instar des pays en transition, l'enseignement supérieur en Tunisie doit répondre au développement de son pays. En l'occurrence, il doit faire face aux divers problèmes (massification du nombre des étudiants, pressions des TIC, problème de financement …). Devant ces exigences, l'Etat désormais ne peut plus assurer tout seul cette lourde charge et se trouve confronter à divers obstacles qui risquent de paralyser le développement de ce secteur.

Dès lors, l'enseignement privé apparaît comme une «*aubaine* » qui vient alléger la charge qui incombe à l'Etat et pallier les insuffisances du secteur public.

Toutefois, il convient de signaler, que longtemps tenu quasiment en laisse faute d'un cadre législatif le régissant, l'enseignement supérieur privé a fait une apparition timide, les toutes premières universités qui avaient «*osé braver le vide sidéral de la loi*, ont exercé presque par infraction». Elles abordaient l'univers de l'enseignement supérieur sous l'*étendard* de la formation professionnelle.

Alors, l'Etat se trouvait devant la nécessité d'intervenir afin d'encadrer ce secteur, et ce à travers la promulgation de la loi n° 2000-73 du 25 juillet 2000 relative à l'enseignement supérieur privé JORT n° 60 du 28 juillet 2000. Le premier article de cette loi définit les universités privées ainsi : *«sont considérés comme établissement ou groupe d'établissements assurant des formations post-secondaires ».*

Le code de l'enseignement supérieur privé précise notamment, les modalités de création et du fonctionnement des universités privées, les avantages qui leur sont attribués et les engagements qui leur incombent. Ainsi, *«ces universités privées sont créées dans le cadre des sociétés anonymes et toute création est soumise à une autorisation libérée par le Ministre de l'Enseignement Supérieur »* (article 4 de la loi n°72-2000).

Par ailleurs, le nombre d'universités privées n'a cessé d'augmenter. Il a doublé (2,4) en 8 ans: en 2002, il y avait 12 universités privées autorisées par l'Etat alors qu'aujourd'hui, il y a 34 universités privées.

### 2-5-2 L'Université Virtuelle Tunisienne modernise l'enseignement supérieur

L'accroissement rapide du nombre des étudiants pose le problème d'encombrement dans les salles d'enseignement et notamment celui d'encadrement car le corps enseignant ne connaît pas le même rythme de croissance au niveau de ses effectifs. Alors, c'est ce contexte général qui a prévalu à la création de l'université virtuelle en Tunisie (UVT) par le décret n° 112-02 de 28 janvier 2002. Cette dernière (UVT) a été créée en janvier2002[63] dans le cadre de la politique de modernisation de l'enseignement supérieur et son ouverture à tous les tunisiens. L'UVT est l'une des13 universités en Tunisie. Elle assure deux types de missions: une technique et l'autre pédagogique (Mihoub-Dramé, 2005, p143):

- *« Mission technique: héberger le contenu pédagogique numérique pour faire face aux besoins de l'enseignement non-présentiel, fournir les plateformes de formation*

[63] Décret n°112-02 du 28 Janvier 2002: création de l'UVT.

*non-présentielle, créer et développer les sites WEB se rapportant aux programmes de formation et les applications spécifiques à l'université et superviser les centres d'accès, les centres de visioconférences et les laboratoires de production numérique*

- *Mission pédagogique : former les intervenants, produire du contenu pédagogique numérique et innové, assurer une formation non-présentielle pour certains modules prévus dans la formation initiale dans les autres universités et assurer une formation totalement non-présentielle»*[64].

En effet, cette université vise:

- Une organisation, une gestion et un développement de l'enseignement non présentiel.

- Une formation de qualité, combinant harmonieusement le présentiel et le distant (le synchrone et l'asynchrone et s'appuyant sur l'intégration des TIC dans les dispositifs pédagogiques (conception, développement et diffusion).

- La promotion de l'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur et la lutte contre l'exclusion par l'élargissement du public cible au-delà des étudiants traditionnels.

En outre, l'UVT[65] se propose d'offrir en partenariat avec d'autres universités et d'une manière progressive différents types de formations. L'UVT propose actuellement 8 programmes de formation**,** dont 4 mastères professionnels (en prospective appliquée et en neuroradiologie)**,** des formations de licences**,** et des formations transversales (C2i, anglais, culture entrepreneuriale, droits de l'Homme)**.** L'ensemble des formations dispensées par l'UVT sont reconnues par le Ministère Tunisien de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie).

## 3/ Nouvelles priorités de l'université tunisienne: employabilité et qualité

Face à l'explosion des effectifs d'étudiants, à la diversification du type des institutions, des missions et des filières, au problème de financement et à la pression des TIC, l'université tunisienne subit une transformation de fond la conduisant à envisager de nouvelles priorités à la fois en matière d'enseignement et de recherche. Ces priorités sont axées surtout sur la consolidation de la qualité et le renforcement de l'employabilité. Cet intérêt croissant pour la qualité et l'employabilité peut s'expliquer selon Rekik (2009, p 199) ainsi : c'est que « *la qualité de la formation est le tremplin vers l'économie du savoir et l'employabilité des diplômés de l'université garante de la paix sociale* ».

### 3-1 Consolidation, amélioration et évaluation de la qualité

L'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur est un objectif principal dans la réforme engagée. D'ailleurs, plusieurs efforts continus sont mobilisés pour consolider, préserver et développer la fiabilité des diplômes et la qualité de la formation.

[64] Béchir Allouche : http://www.uvt.rnu.tn
[65] Voir le site officiel de l'Université virtuelle de Tunis.

En effet, diverses mesures ont été prises afin d'améliorer la qualité nous citons d'une part lagénéralisation des lycées et des collèges pilotes qui reçoivent les meilleurs élèves (voir l'élite) de l'enseignement de base admis au concours de sixième (Rekik, 2009).

D'autre part, la Tunisie a développé pour la période 2006-2014 le Programme de Développement de l'Enseignement Supérieur et d'Appui à la Qualité (PDESAQ) dont l'objectif ultime est « d'améliorer *les connaissances, les compétences et les qualifications des diplômés afin qu'ils contribuent à une économie variée et davantage orientée sur le savoir* » (Programme d'appui à la qualité, 2006).

Le Programme d'appui à la qualité (PAQ) a pour mission de financer un ensemble d'allocations réparties en deux volets de financement destinés à améliorer la qualité des programmes et de l'enseignement et la capacité de gestion des institutions: la Qualité des Programmes et de l'Enseignement (*Allocations QE*)[66]; cette partie du programme vise à encourager et appuyer des formules innovantes proposées par des enseignants selon une approche « Bottom-Up» pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

La Capacité de Gestion (*Allocations CG*)[67] ; il s'agit de subventions d'appui institutionnel pour le financement de projets devant contribuer (1) au renforcement de la capacité administrative des universités pour leur accompagnement graduel vers l'autonomie et, (2) à optimiser l'utilisation des ressources allouées à l'enseignement supérieur (PAQ, 2006, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008).

Ce Programme d'Appui à la qualité peut générer plusieurs avantages pour différents acteurs de l'université (étudiants, institutions, enseignants et gouvernorat) (voir annexe 4).

En outre, un dispositif d'évaluation interne et externe des établissements d'enseignement supérieur est mis en place pour leur permettre de suivre les indicateurs de développement, de rationnaliser la gestion des ressources humaines et financières. Parmi les cirières d'évaluation, nous citons:

- *«La productivité interne de l'établissement (taux de réussite, à taux d'interruptions d'études) ;*
- *La rénovation pédagogique (nouvelles filières créées, supports pédagogiques classiques et numériques produits par l'enseignant, taux des cours en formation à distance, la formation pédagogique et l'évaluation des enseignants) ;*
- *La production scientifique (nombre de thèses, de mémoires de mastères, nombres d'études publiées, de colloques et de rencontres scientifiques organisées, de brevets) ;*
- *Le partenariat et les services (implication des professionnels dans la formation, partenariat avec le secteur privé et avec des institutions étrangères) ;*
- *L'employabilité (suivi systématique des diplômés de l'établissement, taux d'intégration des diplômés, taux des métiers libéraux, nombre de stage en entreprise)* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 2008, p193).

---

[66] Le financement des projets est accordé sur une base compétitive suivant une procédure de sélection et de gestion transparente.

[67] Le financement n'est pas attribué sur une base compétitive mais s'appuie plutôt sur la qualité des demandes et sur les critères d'éligibilité des institutions (PAQ, 2006).

De ce fait, l'amélioration et l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur permettent d'augmenter la performance des établissements universitaires et de raviver la compétitivité entre eux.

### 3-2 Renforcement de l'employabilité

L'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur est devenue une préoccupation récurrente de l'université voire un critère de référence dans toutes les réformes et les créations de nouvelles institutions universitaires. Cela peut s'expliquer par diverses raisons dont notamment l'explosion des effectifs de diplômés, la *réduction graduelle* de recrutement de la fonction publique, le développement limité des emplois dans le secteur privé, l'augmentation accrue des besoins du marché de l'emploi en compétences professionnelles dans les secteurs de production et des services et la transformation de l'économie et son intégration dans l'économie mondiale (Halleb et Ben Sedrine, 2006, Metge, 2008). A cet effet, plusieurs mesures sont succédées afin de renforcer l'employabilité des jeunes diplômés :

- Mettre en place davantage de licences à visées professionnelles (appelées en Tunisie *licences appliquées);*

- Renforcer les ISET et les filières courtes dans les universités;

- Développer l'enseignement des langues, vu la massification qu'il connaît et la faible employabilité de ses diplômes. Financer des projets visant à promouvoir le secteur des langues appliquées et à réformer l'enseignement des langues sur la base du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues;

- L'informatique, les langues et humanités appliquées, les sciences et technologies, les arts et métiers sont des domaines porteurs et à haute employabilité : développer la formation des formateurs dans ces secteurs en partenariat avec les universités européennes (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie) (Rezig, 2002);

- Créer au niveau de chaque établissement d'une cellule d'insertion professionnelle[68] (Metge, 2008).

En outre, pour renforcer l'employabilité, l'Etat a mis en place un réseau d'établissements spécialisés dans les études appliquées réparant aux différents environnements professionnels (les instituts supérieurs des études technologiques, les instituts supérieurs des sciences appliquées, les instituts supérieurs d'informatique et des multimédias, les instituts supérieurs des arts et métiers, les instituts supérieurs des humanités appliquées).
Les efforts de ces instituts sont orientés vers l'adéquation entre leurs formations et les exigences du marché de l'emploi national à la lumière des données de l'économie moderne. D'ailleurs, l'efficacité de leurs systèmes éducatifs se mesure par leur capacité de fournir des cadres qualifiés, employables tout de suite, capables de relever le pari de la compétitivité des entreprises et soucieux de leurs problèmes.

[68] Cette cellule est une structure composée de 2 à 3 personnes qui sont chargées d'animer le réseau des acteurs de l'insertion. Elle pour vocation d'assurer une veille sur l'évolution de l'emploi, transmettre des informations aux étudiants sur l'insertion, assurer une interface entre l'université et le milieu professionnel (Metge, 2008).

Ces mesures entreprises par l'université tunisienne, visant l'augmentation de l'employabilité des jeunes, nous ramènent à parler de la professionnalisation de l'université. Cependant, elles demeurent insuffisantes pour subvenir aux besoins d'une économie en pleine mutation ; et « *ainsi l'idée d'une université qui concentre le potentiel de créativité de ses étudiants vers la création d'entreprise, surtout dans les secteurs innovants, s'est imposé comme forme supérieure d'employabilité* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008, p173).

De ce fait, quels sont les efforts déployés par l'université tunisienne pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?

## Section 3: Enseignement supérieur tunisien et entrepreneuriat

*« Nous voulons que le rôle de nos universités ne se limite pas seulement à la formation de demandeurs d'emploi, mais qu'il permette aussi la formation de porteurs d'initiatives et surtout de créateurs d'entreprises (Extrait du discours du président du 11 juillet 2003 (Journée du Savoir).*

Cette section a pour objectif de mettre en exergue les pratiques et les orientations entrepreneuriales de l'enseignement supérieur tunisen. Pour ce faire, nous présenterons les efforts entreprises par l'université tunisienne pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial: d'abord, à travers l'enseignement de l'entrepreneuriat et les rénovations pédagogiques ensuite, en matière de la promotion et de la valorisation de la recherche scientifique et de l'innovation technologique et enfin, à travers son ouverture sur son environnement national ( partenariat avec l'environnement économique et professionnel et relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise) et international (coopérations internationales).

### 1/ L'enseignement de l'entrepreneuriat dans l' : un phénomène récent en évolution continue

L'enseignement de l'entrepreneuriat est un phénomène récent dans les universités tunisiennes, mais il ne cesse de se développer avec un rythme soutenu. En effet, de nombreux programmes en formation initiale et continue touchant l'entrepreneuriat ont été lancés dans les universités afin de promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial (Jaziri et Paturel, 2009). L'introduction du premier module de l'enseignement de l'entrepreneuriat remonte à l'année universitaire 2000-2001. C'était un module obligatoire « Entrepreneuriat et habiletés de direction» ou optionnel « création d'entreprise » qui s'est lancé dans les universités, les écoles et les instituts d'économie, de gestion et de commerce. Ce module a concerné les quatrièmes années de Maîtrise[69]. Il a pour objectif de promouvoir l'esprit entrepreneurial et de sensibiliser les étudiants à la création d'entreprise (Taktal Kallel, 2005) et de les inciter à envisager l'entrepreneuriat comme une alternative de carrière.Plusieurs institutions tels que l'ENIT (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis), l'ISG (Institut Supérieur de Gestion), les ISET (Instituts Supérieurs des Etudes Technologiques) organisent des formations, des séminaires, des ateliers d'initiation, des cours de sensibilisation à l'entrepreneuriat.

[69] L'arrêté du ministre de l'Enseignement supérieur du 21 juillet 1999 fixant le régime des études et des examens applicable dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche habilités à dispenser une formation conduisant à l'obtention des diplômes nationaux de premier cycle et de maîtrise en économie et gestion (JORT n° 64 du 10 Août 1999).

En 2004, le Ministère de la Formation et de l'Emploi en partenariat avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie ont lancé dans plusieurs établissements d'économie et de gestion, une opération nationale de formation à l'entrepreneuriat et au travail indépendant. Cette opération touche les diplômés de l'enseignement supérieur quelle que soit la nature et la spécialité de leurs diplômes (Taktak Kallel, 2005, Ben Salah, 2008).

Aujourd'hui, l'université tunisienne propose des actions de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat (Takatk Kallel, 2005; Ben Saleh, 2008) à travers la généralisation de l'unité d'enseignement sur la création des entreprises dans toutes les spécialités universitaires y compris les sciences humaines.
Par ailleurs, pour débusquer le goût d'entreprendre chez les étudiants et enraciner une culture entrepreneuriale dans l'université, un module transversal « culture entrepreneuriale » (sensibilisation à l'entrepreneuriat et habiletés entrepreneuriales) s'est généralisé presque dans diverses branches et touche plus particulièrement les étudiants de la deuxième année de licence (Circulaire N°103 du 29 novembre 2008). Ainsi, plusieurs mastères professionnels spécialisés dans la création d'entreprises et la promotion de la culture entrepreneuriale ont vu le jour tels que le mastère professionnel en création d'entreprise de l'Institut Supérieur de Gestion de Sousse, en collaboration avec l'Institut Supérieur d'Administration des Affaires de Sax (2007-2010), le mastère en création d'entreprises et en gestion de l'innovation de l'Ecole Nationale des Ingénieurs de Tunis (2005-2008), le mastère Ingénierie des projets et création d'entreprises à l'Institut des Hautes Etudes Commerciales de Carthage (2007-2010), le mastère Administration et création d'entreprises à l'Institut Supérieur de Gestion de Sousse (2009), etc.

En outre, les projets et les mémoires de fin d'études se concentrent de plus en plus sur la création d'entreprises presque dans la majorité des disciplines. Ces projets et ces mémoires sont constitués d'une base de données et mis à la disposition des chercheurs, des étudiants et des entreprises (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008, p173).

Il convient de souligner que l'enseignement de l'entrepreneuriat est un phénomène en évolution rapide et soutenu tant dans l'enseignement présentiel que celui non-présentiel.
Mais quelles seront les approches déployées dans l'enseignement de façon générale et dans l'enseignement de l'entrepreneuriat de façon particulière?

## 2/ Innovations pédagogiques: témoignage autour de l'expérience Challenge Entrepreneuriat de Carthage

Nous aborderons dans un premier lieu, les nouvelles orientations pédagogiques de l'université tunisienne en ce qui concerne la formation des formateurs puis nous mettrons l'accent sur une pratique pédagogique innovante d'une formation à l'entrepreneuriat à savoir Challenge Entrepreneuriat de l'Université de Carthage**.**

### 2-1 Formation des formateurs

Avec la mise en place du Programme d'Amélioration de la Qualité de l'enseignement supérieur (PAQ), le Ministère a chargé les universités « de l'encadrement pédagogique et de

la formation continue des enseignants des nouvelles approches pédagogiques pour leur permettre d'adapter leur savoir et leur expérience au niveau des étudiants et ses exigences de la formation » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique , 2008, p191). Des sessions de formation ont été organisées depuis 2006 au profit des nouvelles recrues de l'enseignement supérieur.
Ces formations permettent « *aux jeunes enseignants de prendre connaissance de l'expérience de leurs aînés et d'appendre à mieux connaître leur métier, de maîtriser l'usage de la pédagogie numérique*».

En ce qui concerne le domaine entrepreneurial, l'Université de Sfax à travers le Centre Universitaire d'Insertion et d'Essaimage de Sfax (CUIES) (créé à la fin de l'année 2005 qui a pour mission de promouvoir l'insertion des jeunes, la culture entrepreneuriale, les compétences et les résultats de la recherche) organise depuis l'été 2007 le village d'Entrepreneuriat. Parmi les objectifs de ce village, c'est la formation des formateurs en entrepreneuriat et la création d'un réseau de formateurs labellisés. Les thèmes de formations portent sur la création d'entreprise et culture entrepreneuriale en 2007, les pratiques et méthodes pédagogiques de la formation en entrepreneuriat à l'université (pédagogie du plan d'affaires, méthode des cas) en 2008 et la valorisation de la recherche et entrepreneuriat en 2009.

Au-delà de la formation des formateurs en entrepreneuriat, un intérêt croissant est occulté à la rénovation pédagogique des enseignements.

### 2-2 Orientations vers de nouvelles approches pédagogiques: exemple d'une pratique pédagogique innovante en formation à l'entrepreneuriat (Challenge Entrepreneuriat de l'Université du Carthage)

Le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique et de la Technologie (2008) prône une pédagogie moderne basée sur l'interactivité *« comme processus de communication, l'accompagnement et le tutorat comme modes d'apprentissage centrés sur l'étudiant »*. Ce dernier se situe au cœur du processus d'apprentissage : il participe à la construction de son apprentissage : il n'est plus un acteur passif mais il est devenu un co-acteur dynamique et responsable. En l'occurrence, le rôle de l'enseignant n'est pas écarté : il est devenu un coordinateur, animateur, organisateur des objectifs pédagogiques et des programmes de formation. Ce sont les enseignants qui donnent un sens au dispositif de la formation par le travail en équipe, la complémentarité des efforts, le partage des compétences et des connaissances.
Dans notre recherche nous citons l'exemple d'une pratique pédagogique innovante en formation à l'entrepreneuriat : c'est Challenge Entrepreneuriat de l'Université du Carthage:

**Encadré 2:** Challenge Entrepreneuriat de l'Université du Carthage

*Le Challenge est une formation de groupes de travail mixtes, composés d'élèves ingénieurs (INSAT, INAT et Sup'Com) et d'étudiants managers (IHEC et EPT). Ces groupes sont amenés à penser, concevoir et proposer un projet de création d'entreprise dans des domaines de la technologie de point, services innovants. Ce projet est concrétisé par un business plan et présenté devant des membres de jurys. Durant cette semaine, les groupes seront aidés par des 'tuteurs', enseignants volontaires appartenant aux trois institutions qui les suivront durant toute la semaine et recevront l'appui des spécialistes par le biais de 3 séminaires qui leur seront dispensés. A la fin de cette période, une sélection, en deux étapes, sera effectuée une*

*fois les projets rendus pour élire d'abord les équipes retenues pour la finale et ensuite l'équipe gagnante parmi les finalistes et ce, au niveau de chaque thème. La première sélection sera effectuée par les tuteurs eux-mêmes, la sélection des lauréats sera quant à elle effectuée par un jury formé par des représentants de grosses entreprises, d'entreprises partenaires, des hauts responsables des ministères de tutelles, etc*. (Guemara El Fatmi, 2008)

Nous avons choisi de présenter Challenge Entrepreneuriat de l'Université du Carthage
Pour diverses raisons:

- **La première**: c'est que les objectifs de la mise en place d'une telle pratique pédagogique innovante en formation à l'entrepreneuriat par l'Université de Carthage visent à promouvoir l'esprit entrepreneurial chez les étudiants, sensibiliser et former les étudiants toutes disciplines confondues à l'entrepreneuriat, faire émerger des idées, apprendre l'initiative, faciliter l'insertion professionnelle. Ce qui coïncide avec notre objectif : promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université.

- **Deuxième raison**: Challenge Entrepreneuriat est fondé sur une pédagogie responsabilisante, expérientielle, réflexive et coopérative. Et de ce fait, elle s'inscrit dans la même démarche pédagogique et opérationnelle proposée par Kearnay (1999) pour le développement de l'esprit entrepreneurial.

- **Troisième raison**: c'est une expérience pionnière à généraliser au niveau de chaque université tunisienne puisqu'elle a approuvé son efficacité et son succès dans le développement des attitudes et des aptitudes entrepreneuriales.

**Nous constatons que les efforts sont orientés vers le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat à travers l'accroissement des modules portant sur la création d'entreprise et la culture entrepreneuriale et à travers l'usage de nouvelles approches pédagogiques.**

Dans une même veine, une question s'impose: comment l'université tunisienne développe-t-elle l'entrepreneuriat à travers la recherche ?

## 3/ Promotion et valorisation de la recherche

Dans ce qui suit, nous montrerons l'importance de la recherche scientifique et de l'innovation technologique en Tunisie puis nous mettrons en exergue les mesures entreprises pour promouvoir la valorisation des résultats de la recherche.

### 3-1 Importance de la recherche scientifique et de l'innovation technologique

En Tunisie, le secteur de la recherche scientifique et de l'innovation technologique revêt une importance cruciale : on lui a consacré un Ministère a part entière. Il a pour rôle de « *vivier des ressources humaines, de servir de voir de médiation entre la scène internationale et les structures de recherche nationales* ».

A cet effet, l'attention particulière à la recherche scientifique se manifeste par « *la réorganisation du secteur, l'augmentation du nombre des chercheurs en activité et l'évolution*

*spectaculaire du budget de la recherche et l'augmentation du nombre des articles publiés dans des revues indexées, nationales et internationales, ainsi que celui des brevets, notamment dans le domaine de l'agronomie* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008, p127).

De plus, le nombre des établissements étatiques de la recherche scientifique (à temps plein ou partiel) a doublé de 15 centres en 1987 à 30 centres en 2005, dont 63% appartenant à l'enseignement supérieur. Pour promouvoir la recherche, un appui financier important est offert à ces entités qui a atteint 21089000 dinars dans la période allant de 1998 à 2004 (Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation Technologique, 2005).

Toutefois, il convient de signaler que les efforts sont orientés non seulement vers la promotion de la production de la recherche mais aussi vers sa valorisation.

### 3-2 Valorisation des résultats de la recherche

« *La mise en place de l'acte de valorisation des résultats de la recherche consent de mieux évaluer les retombés des projets et de mieux les articuler aux secteurs d'activités prioritaires* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008, p130).

En effet, puiseurs mesures incitatives ont été instaurées par le Ministère pour valoriser les résultats de la recherche dont nous citons:

- *« Renforcement de la coopération entre les organismes de valorisation de la recherche et l'industrie par l'intermédiaire des organismes périphériques ;*
- *Promotion des organismes de valorisation de la recherche dans les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et dans les grandes entreprises;*
- *Augmentation de la production scientifique d'ailleurs, le nombre des publications présente 32 publications pour 1000 étudiants ;*
- *Accroissement du nombre de brevets: le Ministère contribue aux dépenses allouées à la protection des brevets et à leur enregistrement*[70]*;*
- *Amplification des compétences scientifiques dans des secteurs porteurs et d'avenir (informatique, communication, biologie, etc.)*».
- Mise en place d'une prime d'investissement en recherche et développement accordée à des entreprises économiques en activité et présentant un projet de valorisation des résultats de recherches (PIRD) et d'un fond de valorisation des résultats de la recherche (VRR).
- Elaboration d'un programme national de la recherche et de l'innovation qui vise à favoriser le partenariat entre la recherche et l'industrie (PNRI).
- Mise en place d'un régime d'incitation à l'investissement en technologies de l'information. Projets < 500.000 DTU; Prime=49% du capital plafonnée à 150.000 DTU (RITI) (Mlik, 2005).

Ce cadre institutionnel favorable pour la promotion de la valorisation des résultats de la recherche constitue un terreau propice pour l'éclosion des spin-offs universitaires.

---

[70] Le ministère participe à l'enregistrement de 15 brevets dans l'Institut National de la Normalisation et de la Propriété Industrielle.

## 4/ Ouverture de l'enseignement supérieur tunisien sur son environnement

Avec les mutations nationales et internationales, plusieurs défis à la fois qualitatifs et quantitatifs s'imposent à l'université tunisienne ce qui l'amène à « *opter pour une nouvelle tactique globale dans laquelle l'université au lieu de vivre d'elle-même et de sa propre tradition* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2008). Elle *essaye d'épouser de plus près les réalités économiques* et de s'ouvrir sur l'environnement (Aloulou, Cherif et Gdoura, 2003).
Cette interaction avec son environnement peut se traduire à travers des partenariats avec l'environnement économique et professionnel et des relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise et des coopérations avec les universités nationales et internationales.

### 4-1 Partenariat avec l'environnement économique et professionnel

L'université tunisienne, s'engage de plus en plus dans des voies de partenariats avec l'environnement économique et professionnel afin de garantir une formation flexible pouvant s'adapter aux besoins changeants de l'économie, exploiter de la manière la plus intelligente l'apport des compétences non universitaires et trouver d'autres sources de financement.

En effet, plusieurs expériences furent tentées dans les domaines de l'investissement, de la recherche et de la formation pratique sous forme de stages. Et pour promouvoir encore ce partenariat avec l'environnement économique et professionnel, le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique a signé une convention de partenariat avec l'Union Tunisienne de l'Industrie, du Commerce et de l'Artisanat au mois d'avril 2005. Les objectifs d'une telle convention est de développer la coopération dans les domaines de la formation fondamentale, de la formation continue et de la recherche scientifique, l'adaptation des contenus de formation aux possibilités du marché et de l'emploi, et la simulation des créations d'entreprises et des métiers libéraux et la promotion de l'esprit d'initiative et de culture de l'entreprise.

Ainsi, plusieurs mesures ont été prises pour stimuler davantage cette coopération :

- *« Mise en place d'un programme de formation continu et de formation à la carte pour promouvoir les aptitudes professionnelles des cadres moyens et supérieurs dans les entreprises ;*
- *Ouverture des mastères professionnels aux corps de métiers ;*
- *Coopération des universitaires ou de consultation impliquant des établissements privés et publics et dans des programmes de recherche appliquée et de rénovation technologique ;*
- *Inventaire et classement selon les domaines concernés, des projets de fin d'études capables de donner lieu à une exploitation industrielle, avec une mise en valeur particulière de l'innovation et des créations d'entreprises ;*
- *Composition d'équipes mixtes, par domaine de spécialité, pour définir les offres de stages dans les entreprises et créer les nouvelles filières correspondant à la - structure du marché de l'emploi ;*
- *Ouverture des entreprises aux étudiants stagiaires ;*

- *Mobilisation des compétences professionnelles dans les formations dispensées par les établissements d'enseignement supérieur ;*
- *Obligation des entreprises à enrôler les futurs diplômés à charge, pour ces derniers de suivre une formation en alternance, dans l'entreprise et dans leurs établissements universitaires, et d'effectuer des périodes de travail au sein de l'entreprise pendant leurs études et leurs vacances universitaires* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique).

L'ouverture de l'université tunisienne sur son environnement se traduit également par les relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises et de l'innovation.

### 4-2 Pôles technologiques et pépinières d'entreprises

La création des pôles technologiques et des pépinières d'entreprises occupe une place grandissante dans le cadre d'une stratégie générale de développement national et régional. En effet, leur nombre est en évolution permanente afin de promouvoir l'innovation technologique et la création d'entreprises.

#### 4-2-1 Pôles technologiques : viviers d'innovation et de la création d'emploi

Le pôle technologique[71] peut être défini comme « *l'espace ou l'ensemble des espaces incorporés et construits pour héberger des activités dans le domaine de la formation et la recherche scientifique et technologique, d'une part, et les domaines de la production et du développement technologique d'autre part, dans une spécialité précise ou un ensemble de spécialités, en vue de promouvoir l' aptitude concurrentielle de l'économie et de développer ses composantes technologiques, et ce, par l'incitation aux créations technologiques et le soutien de la complémentarité et l'intégration entre ces activités dans le cadre des privilèges nationaux* » (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique).

Parmi les pôles technologiques nous citons : Pôle Al-Gazala des technologies de a communication, le technopôle de Borj-Cédria, le technopole de Sidi Thabet, le technpôle de Sousse, le technopôle de Monastir et le technopôle de Bizerte. D'autres sont encours d'études à Jendouba, Gafsa et Mednine.

Le pôle technologique rempli diverses missions dont notamment le développement des ressources humaines hautement qualifiées requises pour la rénovation technologique, la promotion et la valorisation de la recherche, la promotion des activités innovantes à haute valeur ajoutée, l'accueil et la création de nouvelles entreprises innovantes.

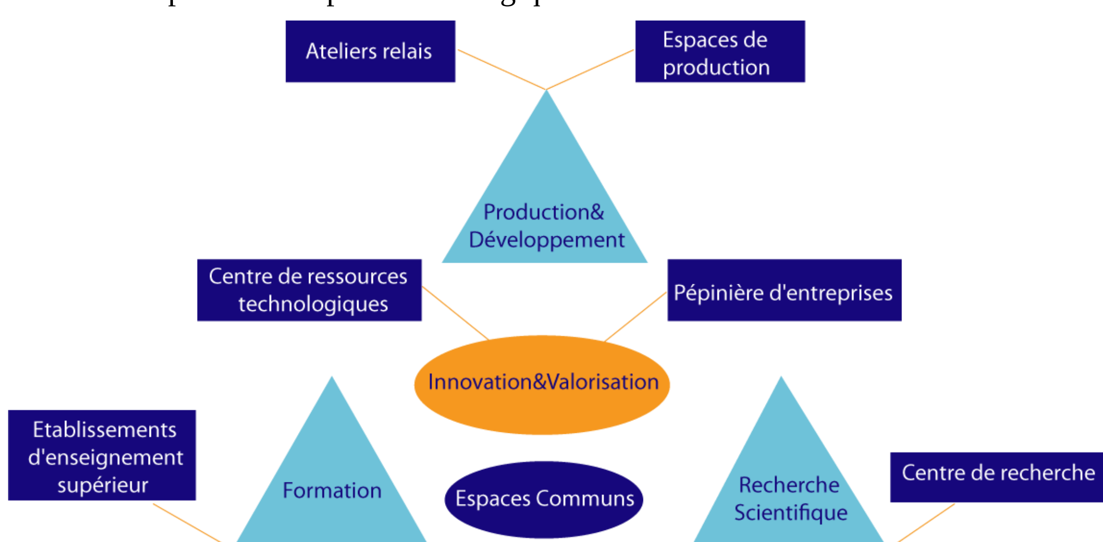
Par ailleurs, comme l'indique la figure (43), le pôle technologique est constitué par plusieurs composantes :

---

[71] Voir la loi n 2001-50 du 3 mai 2001 relative aux entreprises des pôles technologiques telle que modifiée et complétée par la loi n 2006- 37 du 12 juin 2006.

- L'enseignement supérieur représente les filières d'excellence ;
- La recherche scientifique est représentée par les centres de recherches scientifiques;
- L'innovation et la valorisation disposent d'un espace dans lequel se trouvent les pépinières d'entreprises et le centre des ressources techniques;
- L'espace réservé à la production et au développement est destiné à accueillir les entreprises en cours de développement et celles nationales et étrangères à forte valeur ajoutée ;
- L'espace des services communs réunit des services de haute qualité pour toutes les parties hébergées.

**Figure 43:** Les composantes du pôle technologique




Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

### 4-2-2 Pépinières d'entreprises: un appui à la création d'entreprise

L'ex Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi a mis en place, en 1993, un programme de création de pépinières d'entreprises. Ainsi, des pépinières d'entreprises *« ont été érigées dans des régions cibles dictées par l'intensité du chômage, par le manque d'infrastructure et par l'isolement géographique »* (Masmoudi, 2007 p247). Leur nombre ne cesse de s'accroître. D'ailleurs, il a atteint en 2006 : 24 pépinières.

Compte tenu de la diversité de ces pépinières, nous pouvons les regrouper en deux types :

- **Le 1^er^ type** comprend les pépinières d'entreprises intégrées aux établissements universitaires et qui sont gérées différemment: « *Soit elles sont gérées par l'Agence de Développement de l'Industrie dans le cadre de la convention établie en 1999 entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de l'Industrie, de l'Energie et des Petites et Moyennes Entreprises; soit elles sont gérées directement par l'Université ou l'institution universitaire; soit elles sont gérées par l'Agence de Développement des Investissements Agricoles et dans ce cas, ces pépinières sont situées dans l'environnement d'instituions d'enseignement supérieur agricole* » ;

- **Le 2ème type** comprend les pépinières d'entreprises intégrées aux pôles technologiques et aux établissements publics de recherche

**Malgré la diversité de type des pépinières, elles se rejoignent dans la diversité de leurs missions: l'hébergement, les services, l'accompagnement au travers du business plan, assistance comptable et juridique, développement économique pour l'ensemble des TPE (Très Petites Entreprises) mis en relation du créateur avec son environnement ou réseautage, promotion des activités à forte valeur ajoutée, etc.**

L'université tunisienne interagit non seulement avec son environnement national mais également avec son environnement international.

### 4-3 Coopérations internationales: une ouverture vers l'environnement international

Les universités tunisiennes sont en train de développer des programmes de coopérations internationales bilatérales et multilatérales. D'ailleurs le nombre de conventions internationales de coopération universitaire a connu une progression spectaculaire passant de 60 conventions en 1990 à 333 en 2000 puis à 879 en 2007.

Par ailleurs, les universités tunisiennes concluent des accords de partenariat à la fois avec des pays du sud (pays arabes et africains) et avec des pays du nord (Europe, USA, Japon).

Les domaines de coopération portent sur tous les programmes jugés d'intérêt mutuel par les deux institutions (tunisienne et étrangère) à savoir: enseignement et formation, formation des formateurs, recherches-développement.

En outre, les programmes de coopération peuvent être envisagés dans divers secteurs : échanges de professeurs et de chercheurs, échanges d'étudiants[72], activités conjointes de recherche, participation à des séminaires et colloques, échange de matériels d'enseignement et de publications scientifiques, échanges d'informations scientifiques et techniques, programmes conjoints de formation, coopération ou développement des bibliothèques et codirection de thèses de doctorat entre les deux institutions et co-diplômation[73].

Selon le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, l'introduction dans la stratégie de la coopération internationale du partenariat est *« vue comme l'un des indicateurs de la qualité de l'enseignement supérieur et comme méthode sûre d'évaluation du degré d'intégration de nos institutions universitaires, dans leur environnement intérieur et extérieur ».*

---

[72] Le nombre des étudiants étrangers inscrits dans les universités tunisiennes a atteint en 2006, 2660 étudiants.

[73] Le nombre des diplômes à double tutelle scientifique dans les disciplines d'avenir : ce nombre est passé de 15 diplômes en 2004 à prés de 30 en 2007 (ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique).

## Conclusion du chapitre VI

En guise de conclusion, nous avons cherché tout au long de ce chapitre descriptif à donner un aperçu général sur l'enseignement supérieur tunisien en présentant ses particularités et son historique depuis de l'université la ZITOUNA jusqu'à celle d'aujourd'hui. Nous avons constaté que le contexte tunisien subit le contrecoup d'un environnement international en turbulence .D'ailleurs, son économie connaît une transition d'une économie protégée à une économie du marché. Et notamment ce contexte connaît plusieurs bouleversements économiques, sociaux et technologiques, et l'avènement de la société du savoir.

En l'occurrence, l'enseignement supérieur tunisien, faisant partie intégrante de cet environnement, subit les effets de ces changements tels que la massification, la diversification, le problème de financement, l'apparition de nouvelles formes d'enseignement, l'intégration des TIC…

Ces défis qualitatifs et quantitatifs, exigent de nouvelles approches et orientations de l'université tunisienne (Mehdioui, 2004) ainsi qu'une redéfinition de son rôle et de ses missions (Bourqia, 2004). Désormais, elle est placée devant la nécessité de remplir une tâche entrepreneuriale. A cet effet, diverses mesures tels que l'augmentation de la qualité et le renforcement de l'employabilité et surtout la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial ont été prises.

Par ailleurs, plusieurs efforts sont succédés pour promouvoir l'enseignement de l'entrepreneuriat à travers la généralisation des modules de créations d'entreprises et de la culture entrepreneuriale, la mise en place des mastères spécialisés en entrepreneuriat tant dans l'enseignement présentiel que celui non- présentiel. Ainsi, un effort constant vise à adopter de nouvelles approches pédagogiques soit dans l'enseignement de façon générale soit dans l'enseignement de l'entrepreneuriat de façon particulière. Et l'expérience de Challenge Entrepreneuriat de l'Université de Carthage traduit éloquemment l'usage d'une approche créatrice dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. De même, les efforts s'orientent également vers la promotion et la valorisation de la recherche scientifique et de l'innovation technologique comme vecteur stratégique de développement économique.

En outre, pour amplifier l'entrepreneuriat, l'université s'ouvre et interagit tant avec son environnement national (économique et professionnel, avec les structures dédiées au développement technologique, à l'innovation et la création d'entreprise (technopoles et pépinières d'entreprises) qu'avec son environnement international (coopérations internationales).

A l'issue de ce chapitre, nous constatons que la conscience de l'importance du développement de l'entrepreneuriat et de la culture entrepreneuriale est forte et omniprésente presque chez tous les décideurs institutionnels. Et cela se concrétise par la prolifération de mesures incitatives et de nouvelles orientations visant la promotion de l'entrepreneuriat.

Mais une question s'impose: ces efforts continus ont-ils donné leurs fruits en termes d'augmentation du nombre de créations d'entreprises et d'emplois, d'évolution d'états d'esprits, d'innovation et d'insertion professionnelle? Cela nous ramène à s'interroger sur

l'évaluation de la performance et l'efficacité de chaque pratique visant la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

Après avoir décrit enseignement supérieur tunisien, ses mutations et ses efforts entrepris pour la promotion de l'entrepreneuriat et d'une culture entrepreneuriale, il nous paraît laborieux de **tenter** de lever dans une approche plus concrète un coin de voile sur la réalité moyennant une étude empirique exploratoire qui fera l'objet du prochain chapitre.

# CHAPITRE VII:

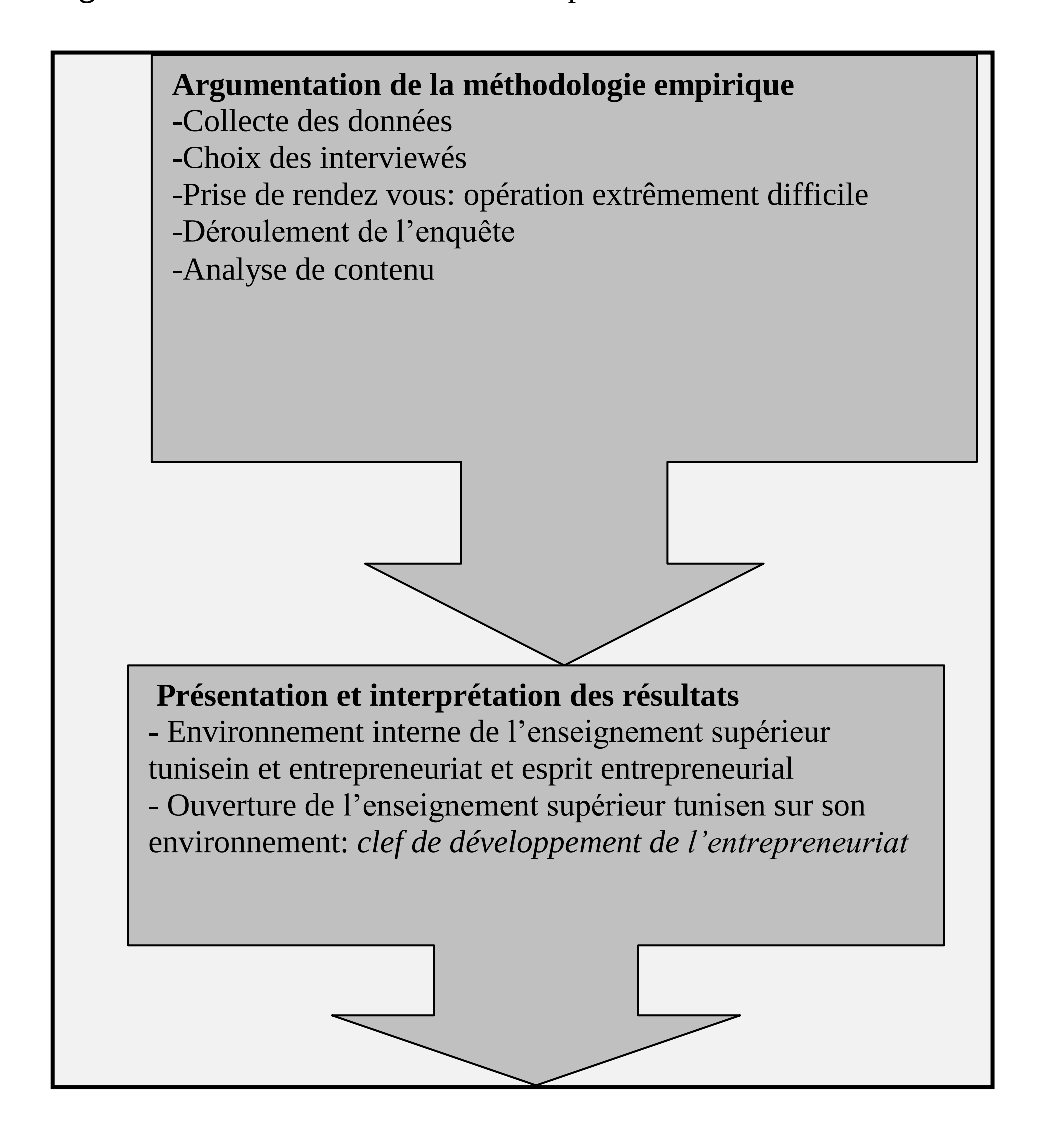
# ETUDE EMPIRIQUE: LES FACTEURS DE DEVELOPPEMENT DE L'ENTRERENEURIAT ET DE L'ESPRIT ENTRERENEURIAL DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR TUNISIEN

## Introduction

Après avoir défini la problématique, formulé des propositions théoriques de recherche et proposé un modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université, nous visons dans ce chapitre à opérationnaliser les propositions théoriques de manière empirique afin d'affiner et d'enrichir notre modèle conceptuel de recherche.
A cet effet, le présent chapitre expose le design de la recherche empirique adoptée en précisant les choix effectués pour le recueil des données, le choix des interviewés, le déroulement de l'enquête, l'analyse de contenu et la présentation et l'interprétation des résultats.

Dans cette perspective, nous donnerons, dans un premier lieu, une argumentation de la méthodologie empirique utilisée. En second lieu, nous présenterons et interprèterons les résultats de l'enquête par les entretiens semi-directifs.

**Figure 44:** Plan de cheminement du chapitre VII



## Section 1: Argumentation de la méthodologie empirique

Dans cette section, nous présenterons et justifierons la logique de la démarche de recherche adoptée en éclairant les choix effectués au niveau de la collecte de données basée sur les entretiens semi-directifs et l'échantillonnage. Ainsi, nous relaterons le déroulement de l'enquête tout en précisant les difficultés rencontrées lors de la prise des rendez-vous.

Enfin, nous exposerons les étapes de l'analyse de contenu que nous avons choisi.

### 1/ La collecte des données

La recherche exploratoire jadis considérée comme étant *« un simple mise en terrain avant de passer aux choses importantes »* (Palys, 1997, p79, cité par Bouchard et Cyr, 2005, p414).

Désormais, son utilité a été approuvée surtout lorsqu'on est en présence d'un phénomène social nouveau ou peu étudié: elle permet de « *s'en approcher et de le décrire* » (Dépelteau, 2000, p 107). En d'autres termes, lorsque le chercheur a choisi d'aborder un thème de recherche peu ou pas étudié et pour lequel il existe une documentation insuffisante, il peut compléter les connaissances, en ayant recours aux recherches exploratoires (Roussel et Wacheux, 2005, p42).

De ce point de vue, la recherche exploratoire est la plus appropriée pour notre recherche car notre sujet est peu abordé. En effet, nous visons à mener un contact empirique préliminaire avec la réalité afin d'explorer, identifier et cerner les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne (Dépelteau, 2000, p108; Pellemans, 1999, p70).

D'autant plus, l'exploration est caractérisée par la souplesse et la richesse des résultats produits (Huberman et Miles, 1991). Et comme le souligne Pellemans (1999, p70):

*« La recherche exploratoire est plus flexible et moins formalisée que les autres types de recherches. Elle produit des résultats qui ne sont généralement pas représentatifs statistiquement, mais souvent plus éloquents, plus riches plus proches de la réalité plus révélateurs ».*

Ainsi, nous avons choisi l'approche qualitative car elle représente selon Matthew et al (2003, p27) « *la meilleure stratégie de découverte et d'exploration d'un nouveau domaine* ». Appuyant cette même idée, Wacheux (1996, p 93) précise que l'approche qualitative permet de *« suivre ou reconstruire des événements dans le temps, évaluer des causalités locales et formuler une explication. Elle s'applique autant à une démarche exploratoire qu'à une volonté de vérification d'hypothèses* ». De plus, les données qualitatives « *sont séduisantes; elles permettent des descriptions et des explications fécondes et riches et solidement fondées sur des processus ancrés dans un contexte local. Ainsi, elles sont susceptibles de mener à «d'heureuses trouvailles»*» (Matthew et al, 2003, p11).

**Nous cherchons dans ce travail à explorer comment l'université tunisienne parvient à développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial afin de déduire des**

**propositions théoriques dans « *une optique de construction plutôt que de vérification* » (Hlady-Rispal, 2002; Thiétart, 1999).**

Par ailleurs, la recherche exploratoire peut se réaliser par deux méthodes par des entretiens semi dirigés ou par des observations participantes ou non participantes (Dépelteau, 2000, p 108). Notre objectif est de générer des connaissances sur les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne. Et dans ce cas, nous avons choisi comme mode d'exploration les entretiens semi directifs menés auprès des responsables des universités tunisiennes.

## 2/ Le choix des interviewés

Les recherches qualitatives recourant à l'échantillonnage par cas multiples (ou multi-cas) prennent deux formes types: celle des entrevues avec plusieurs individus et celle des études collectives de cas » (Stake, 1994, p237). Dans notre enquête, nous avons eu recours au premier type de l'échantillonnage par cas multiples à savoir les entrevues avec plusieurs individus. Selon Alvaro Pires (1997, p 62), les finalités théorico-méthodologiques qui caractérisent les recherches par entrevues sont présentées ainsi:

**Tableau 38:** Les finalités théorico-méthodologiques des entrevues

| les représentations sociales et les expériences de vie ou les témoignages | | | |
|---|---|---|---|
| Intérêt pour les systèmes de valeurs, les représentations sociales, les attitudes, les idéologies, etc. | A | B | Intérêt pour les expériences de vie, les pratiques professionnelles et sociales ou les témoignages |

Source: Alvaro Pires (1997, p 62)

- Appréhender et rendre compte des systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture » (Michelat, 1975, p 230). « *Connaître les idéologies ou les valeurs qu'ont des individus appartenant à différentes classes sociales, à divers milieux, partis politiques* », etc. Le statut accordé à l'interviewé est celui d'un individu qui est le « *porteur* de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif ».
- S'intéresser surtout aux expériences de vie, aux institutions et aux pratiques sociales en général. Le statut de l'interviewé est alors autre. Chaque individu est moins le porteur d'un sous-système de valeurs qu'un *informateur* au sens strict du terme : nous avons besoin de lui pour obtenir certains renseignements sur l'objet.

**Notre objectif est de connaître les avis et les opinions des responsables des universités sur les facteurs qui permettent de stimuler l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université.**

**A cet égard, il est nécessaire que les personnes aient vécu une expérience particulière et ou soient détentrices d'une connaissance spécifique.**

**En l'occurrence, notre choix s'est limité aux personnes qui ont une expérience professionnelle dans les institutions de l'enseignement supérieur tunisien.**

Nous avons choisi les responsables des universités (directeur, doyen, président d'une université, chef de département, directeur des études) pour plusieurs raisons:

- Ils sont considérés comme des sources d'informations pertinentes et des personnes clés au sein de leurs établissements. Ce sont des informateurs clés selon l'expression de Kearns et Sabherwal (2007);
- De part les fonctions qu'ils occupent, généralement ils ont une vision générale sur la conduite et le fonctionnement de leurs institutions ;
- De part leurs profils, expériences et formations, ils peuvent enrichir notre recherche en nous fournissant de nouvelles idées et/ ou en nous orientant vers de nouvelles pistes de recherches.

Par ailleurs, la décision du nombre des responsables à interviewer découle de l'équilibre entre les objectifs de la recherche, la saturation empirique et la faisabilité en termes de durée :

- **L'objectif** de cette enquête est de chercher à explorer, à décrire et à comprendre moyennant des témoignages des responsables des universités tunisiennes les facteurs qui permettent de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne.

De ce fait, notre enquête est de nature exploratoire. Et d'après Wacheux (1996), plus la recherche est exploratoire, plus le nombre d'échantillon nécessaire est réduit. Ce type de recherche ne nécessite pas la confirmation d'hypothèses sur une large population théorique mais davantage la mise en relief d'éléments de compréhension et de description du phénomène étudié.

- La ***saturation empirique ou* « de connaissance »**, pour employer le terme de Bertaux (1981, p37) *« par opposition à la saturation théorique qui s'applique plus aux données elles-mêmes, ou aux aspects du monde empirique pertinents pour l'analyste, qu'aux propriétés des concepts en tant que telles, la saturation empirique est le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens (biographiques ou non, d'ailleurs), le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête.»* (Bertaux, 1980, p205).

Afin de déterminer la taille minimale de l'échantillon, permettant d'obtenir une validité satisfaisante des résultats, nous avons utilisé le principe de saturation empirique. Elle est atteinte lorsqu'on ne trouve plus d'information supplémentaire.

Nous avons atteint une saturation empirique au bout du 24ème entretien ; aucune nouvelle idée n'a émergé par la suite. Nous avons pu déterminer donc à posteriori un échantillon de 24 responsables d'université.

**- La durée**[*]: Selon Van de Ven et Huber (1990) le nombre de cas doit être cohérent avec la durée d'un travail doctoral.

**- La diversification**: nous présentons la diversification plutôt que la représentativité statistique comme un critère majeur de sélection en ce qui touche les échantillons qualitatifs par cas multiples (Glaser et Strauss, 1967, pp 50-63; Michelat, 1975, p236).

En effet, notre recherche vise à donner « le *panorama le plus complet possible* » sur les expériences et les conduites des universités tunisiennes en matière de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.
D'où l'idée de varier les témoignages à travers le choix de plusieurs types d'universités :

- Elles appartiennent aux **secteurs** différents (public et privé);
- Elles prennent différentes **formes** (université, école, institut);
- Elles enseignent différentes **disciplines** (Gestion, Commerce, Comptabilité, Informatique, Lettres, Médicine, Langues, Beaux arts, Droit, etc.).
- Elles se trouvent dans différentes **régions** (Tunis, Sfax, Gabès, Sousse, Bizerte).

Pour contacter ces personnes, nous avons eu recours au site du ministère de l'Enseignement Supérieur et Recherche Scientifique (mes.tn) rubriques universités et Enseignement Supérieur Privé là où il y a toutes les informations portant sur toutes les instituions de l'enseignement supérieur avec leurs adresses et les noms de leurs responsables.

### 3/ Prise de rendez vous: opération extrêmement difficile

Tous les interlocuteurs (40) ont été contactés par une lettre d'introduction (où nous avons présenté brièvement notre travail de recherche et les raisons de cet entretien) (voir annexe 5) suivi une semaine plus tard par un appel téléphonique pour prendre un rendez-vous.

Le résultat c'est que dans certains cas, nous avons pu prendre un rendez-vous avec quelques responsables ou ces derniers nous ont recommandé de contacter les chefs de départements ou les directeurs des études. D'après eux ces derniers peuvent nous être plus utiles.
Dans d'autres cas, les responsables ont refusé de nous rencontrer pour deux raisons:
- Manque de temps.
- Méconnaissance du sujet: ils nous ont dit carrément qu'ils n'ont pas une idée sur ce sujet et ils ne peuvent pas nous être utiles ou nous être bénéfiques.

La prise de rendez-vous s'est révélée délicate (c'est une opération extrêmement difficile qui lui fallait une longue haleine et une grande persévérance).
Vu l'importance des non réponses des responsables, nous avons décidé de multiplier les moyens pour prendre un rendez-vous.

Nous avons fait une relance par courrier électronique en cas de difficulté à obtenir la personne en téléphone. Ainsi, Nous avons pu avoir quelques rendez-vous en ayant recours à notre réseau relationnel ou par recommandations faites par certains responsables.
Cette manière informelle d'appréhender notre terrain parait peu scientifique mais comme le précisent Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (1999, p 243) « *la gestion d'un programme de recherche participe d'un opportunisme méthodique* » (cité par Deschamps, 2000).
Le chercheur se doit donc être à l'affût de toute occassion lui permettant d'investir le terrain correspondant à son objet de recherche.
Les tableaux ci-dessous résument le nombre des responsables qui ont accepté de nous rencontrer (Tableau 39) et ceux qui sont interviewés (Tableau 36).

**Tableau 39:** Les interviewés qui ont accepté de nous rencontrer

| Nombre | Nom de l'université | Responsable |
|---|---|---|
| 1 | Faculté des Sciences de Tunis | Doyen |
| 2 | Université de TUNIS | Responsable de l'observatoire de l'Université de Tunis |
| 3 | Ecole Supérieure des Sciences et Techniques de Tunis | Directeur |
| 4 | Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis | Doyen |
| 5 | Institut Préparatoire aux Etudes d'Ingénieurs de Tunis | Directeur |
| 6 | Institut National des Sciences Appliquées et de Technologie | Directeur de la vie universitaire |
| 7 | Ecole Nationale des Sciences de l'Informatique | Directeur |
| 8 | Ecole Supérieure de Commerce Electronique de la Manouba | Directeur |
| 9 | Université EL Manar | Présidente |
| 10 | Faculté des Sciences Economiques et de Gestion Tunis | Doyen |
| 11 | Ecole Nationale des Ingénieurs en Tunis | Directeur |
| 12 | Ecole Supérieure de Commerce de Tunis | Directeur |
| 13 | Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales de Tunis | Directeur |
| 14 | Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Radès | Directeur des études |
| 15 | Institut des Hautes Etudes Commerciales de Sousse | Directeur |
| 16 | Faculté de Droit et des Sciences Economiques et Politiques de Sousse | Doyen |
| 17 | Université de Sfax | Président |
| 18 | Ecole Supérieure de Commerce de Sfax | Chef département de Gestion |
| 19 | Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Charguia | Directeur |
| 20 | Université Centrale privée | Directeur |
| 21 | Université Libre de Tunis | Directeur |
| 22 | Université Privée de Technologie et de L'information et de Management de l'Entreprise | Directeur |
| 23 | Institut des Langues de Gabès | Directeur |
| 24 | Institut Supérieur d'Informatique et de Multimédia de Gabès | Directeur |
| 25 | Institut Supérieur Gestion de Gabès | Directeur |
| 26 | Faculté des Sciences de Gabès | Doyen |
| 27 | Institut Supérieur Gestion de Sousse | Directeur de l'observatoire |
| 28 | Institut Supérieur de Commerce et de Comptabilité de Bizerte | - Directeur |
| 29 | Institut Supérieur de Beaux Art Nabeul | Directeur |
| 30 | Ecole Supérieure de Technologie et d'Informatique | Directrice |
| 31 | Ecole Nationale d'Ingénieurs de Sfax | - Directeur |
| 32 | Université Centrale privée | Directeur |
| 33 | Université Libre de Tunis | Directeur |
| 34 | Institut des Hautes Etudes Privée à Tunis | Directeur |

**Tableau 40:** Les responsables interviewés

| Nom de l'université | Responsable | Durée de l'entretien | Date de l'entretien | Désignation de L'entretien |
|---|---|---|---|---|
| Institut Supérieur des Langues de Gabès | - Directeur | 1H | 12/10/2008 | E 1 |
| Ecole Nationale des Ingénieurs en Tunis | -Directeur | -1H35 | 21/09/2008 | E 2 |
| Faculté des Sciences Economiques et de Gestion Tunis | -Doyen | 1H 30 minutes | 22/09/2008 | E 3 |
| Ecole Supérieure de Commerce de Tunis | - Directeur | 1H10 minutes | 01/01/2009 | E 4 |
| Université de Gabès | Président | 1H | 11/10/2008 | E 5 |
| Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Radès | -Directeur des études | 50 minutes | 14/10/2008 | E 6 |
| Institut National des Sciences Appliquées et de Technologie | - Directeur de la vie universitaire | 1H 40minutes | 14/05/2009 | E 7 |
| Ecole Supérieure de Technologie et d'Informatique | Directrice | 55minutes | 13/04/2009 | E 8 |
| Ecole Nationale des Ingénieurs en Tunis | -Directeur[74] | - 55 minutes | 25/05/2009 | E 9 |
| Université de TUNIS | Responsable de l'observatoire de l'Université de Tunis | | 03/01/2009 | E 10 |
| Université EL Manar | -Présidente de l'université | 1H20minutes | 08/07/2008 | E 11 |
| Ecole Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales de Tunis | - Directeur | 1H 30 minutes | 11/01/2009 | E 12 |
| Ecole Nationale d'Ingénieurs de Sfax | - Directeur | 1H | 29/07/2009 | E 13 |
| Université de Sfax | - Président de l'université | 1H 35 minutes | 29/07/2009 | E 14 |
| Université Privée de Technologie et de L'information et de Management de l'Entreprise | Directeur | 1H 10 minutes | 23/04/2009 | E 15 |
| Université Centrale privée | Directeur | 1H | 21/04/2009 | E 16 |
| Université Libre de Tunis | Directeur | 55 minutes | 21/04/2009 | E 17 |
| ISG de Sousse | Directeur de l'observatoire de l'université | 50 minutes | 17/11/2009 | E 18 |

[74] C'est un autre directeur : Suite à son nomination entant que nouveau directeur de l'Ecole Nationale des Ingénieurs de Tunis, la présidente de l'université El Manar m'a recommandée de le contacter vu la richesse de son expérience dans le domaine de l'entrepreneuriat.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Faculté des Sciences de Gabès | Doyen | 1H 15minutes | 19/11/2009 | E 19 |
| Institut des Hautes Etudes Commerciales de Sousse | Directeur | 1H | 23/10/2009 | E 20 |
| Institut Supérieur de Commerce et de Comptabilité de Bizerte | | 1H20 minutes | 11/12/2009 | E 21 |
| Institut des Hautes Etudes Privée à Tunis | | 50 minutes | 18/12/2009 | E 22 |
| Institut Supérieur de Beaux Art Nabeul | Directeur | 1H | 15/12/2009 | E 23 |
| Institut Supérieur d'Informatique et de Multimédia de Gabès | Directeur | 45 minutes | 23/10/2009 | E 24 |

## 4/ Déroulement de l'enquête:

Les entretiens se sont déroulés dans les bureaux des responsables et ont duré en moyenne une heure. Ils ont été effectués de façon semi-directive.

Nous avons préféré ce type de formule à l'entretien non directif, car il permet de recentrer et d'aller à l'essentiel des informations qui nous intéressent. Les données ainsi générées sont, en outre, plus susceptibles de refléter ce que le répondant pense (Cosette, 1994, cité par Allard-Poesi et al, 1999, p 454).

Selon Fontana et Frey (1994, p 361), conduire un entretien s'avère tellement complexe par sa technicité que certains auteurs le qualifient d'«*art de la science* ».

Ainsi, comme le souligne Pelleman, (1999, pp 80-89) «*l'entretien semi directif se caractérise par la définition préalable d'un schéma d'entretien; c'est-à-dire de manière concrète par la préparation d'un questionnaire reprenant l'ensemble des thèmes à aborder dans un certain ordre*». Alors, pour bien maîtriser le déroulement de l'entretien, nous avons confectionné au préalable un guide d'entretien car l'entretien n'est pas une simple discussion mais c'est un discours contrôlé. Ce guide a servi de fil conducteur lors de ces entretiens. Ainsi, il offre plusieurs avantages: il est destiné à garantir des conditions similaires d'un entretien à l'autre, et régissant le cadre et l'orientation de la discussion, consiste à consigner les thèmes de base à aborder.

Toutefois, il peut être utilisé avec une importante marge de manœuvre. D'ailleurs, comme le soulignent Evrard et al. (1993, p 95): « *les thèmes ne doivent pas nécessairement être introduits dans un ordre séquentiel préétabli mais selon leur degré de proximité avec les thèmes abordés par l'interviewé ».* Autrement dit, même si l'introduction était identique pour chaque entretien, les rencontres ne se sont pas toutes déroulées selon le même ordre des points retenus pour permettre une certaine liberté et spontanéité pour le déroulement du questionnaire.

De plus, il s'en trouvait très complet et nous permettait d'amener l'interviewé très rapidement sur ce qui nous intéressait.

Nous avons débuté l'entretien avec une question générale demandant une relative explication par nous (D'après vous, quels sont les facteurs qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université?).

Ensuite, les questions se font plus pointues : c'est le modèle de l'entonnoir avec une question générale au départ pour finir enfin avec des questions portant sur des points bien précis:

**1/** Pensez- vous que l'environnement universitaire interne développe-t-il l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1 Selon vous quelles sont les caractéristiques dont une université doit être dotée pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1-1 D'après vous quelles missions l'université doit-elle remplir pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1-2 Comment le management de l'université peut-il développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1-3 Quelle structure, l'université doit-elle adopter pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1-4 Pensez-vous que l'organisation de l'université peut-elle stimuler l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
1-1-5 Considérez-vous que la culture universitaire est importante pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?

**2/** D'après vous, comment l'orientation entrepreneuriale de l'université favorise- t- elle le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?
2-1 Considérez- vous qu'une université innovante favorise-t- elle le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?
2-2 Pensez-vous qu'université autonome développe-t-elle l'entrepreneuriat de l'esprit entrepreneurial?
2-3 Selon vous comment une université proactive favorise-t-elle le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?
2-4 Est-ce qu'une université preneuse de risque favorise le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?
2-5 Une université compétitive favorise-t- elle le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial?

**3/** D'après-vous, les activités académiques de l'université permettent-elles de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-1 Pensez-vous que l'enseignement de l'entrepreneuriat développe-t-il l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-2 Considérez-vous que les contenus des programmes de l'enseignement de l'entrepreneuriat peuvent développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-3 Selon vous est-ce que les méthodes pédagogiques peuvent développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-3-1 Comment la pédagogie responsabilisante développe-t-elle l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-3-2 Comment la pédagogie expérientielle développe-t-elle l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-3-3 Comment la pédagogie collaborative développe-t-elle l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-3-4 Comment la pédagogie réflexive développe-t-elle l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
3-4 Quel rôle peut jouer l'enseignant dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université?

**4/** Pensez-vous que la recherche peut-elle stimuler l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
**5/** Considérez-vous que la valorisation des résultats de recherches universitaires permet-elle de promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial ?
**6/** D'après vous comment la vie estudiantine développe-t-elle l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
6-1 Selon vous comment la vie associative des étudiants permet-elle de promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
6-2 Selon vous les expériences antérieures des étudiants peuvent –elles développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
**7/** Considérez-vous que l'ouverture de l'université sur son environnement développe t- elle l'entrepreneuriat et?
7-1 Pensez-vous que le partenariat université entreprise développe-t-il l' l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
7 -1-1 D'après vous est-ce que l'alternance permet-il de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?
7-1-2 Considérez- vous que le transfert technologique permet-il de promouvoir l'entrepreneuriat?
7-2 Pensez-vous que les relations entre l'université et les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises développent-elles l'entrepreneuriat?

Ainsi, nous avons ajouté une autre question (propos libre) (Selon vous, est-ce qu'il ya d'autres facteurs qui pourraient développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?) qui permettrait aux personnes interrogées de développer des éléments non prévus par le guide ou d'indiquer de nouvelles pistes pour le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.
Dans un souci de fiabilité, nous avons choisi d'enregistrer les propos tenus bien sûr après l'autorisation de l'interviewé. En effet, l'usage du magnétophone permet de conserver l'intégralité des opinions exprimées, rendant les données plus exhaustives et plus fiables et évitant la subjectivité de l'enquêteur. De ce fait, il facilite la concentration de l'intervieweur et donc la conduite de l'entretien.

Toutefois, il convient de mentionner, qu'un seul responsable nous a demandé de ne pas faire l'enregistrement. Alors, nous avons fait une prise de note intégrale.

**5/ Analyse de contenu**

La phase préalable à un traitement qualitatif consiste à retranscrire intégralement les entretiens pour pouvoir les analyser correctement. Après la retranscription, nous avons mis à plat toutes les informations dont nous disposions.

En effet, Albarello et Bajoit (2000, p80 ) définissent l'analyse de contenu comme étant *«un ensemble de techniques de recherche permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter de façon objective et systématique».*

Le principe générique qui a guidé notre analyse de contenu est inspiré à la fois de Bardin (1996) et de Miles et Huberman (2007).
Nous avons procédé ainsi :

**Tableau 41:** Description des étapes de l'analyse de contenu

| **Les étapes** | **Description** |
|---|---|
| 1ère étape<br><br>Processus de codage (Bardin, 1996) | le processus de **codage** (Thiétart p 455): il s'agit tout d'abord de déterminer l'unité d'analyse qui nous permettra par la suite de faire le découpage du discours. Nous avons choisi comme unité d'analyse le sens d'un mot ou un groupe de mots.<br>Ensuite, nous avons regroupé les unités d'analyse qui ont la même signification en **catégories**[75]**.**<br>Ces catégories s'expriment sous formes de **thèmes**. Or, ces derniers étaient ceux ayant guidé le déroulement des entretiens et figurant dans le guide d'entretien (catégories à priori).<br>Les points restants peuvent être regroupés autour des thèmes référents (catégories à postériori)[76]: c'est l'opportunité offerte par l'analyse thématique. D'ailleurs, d'après Richomme (2000), « *elle n'autorise qu'une ventilation unique des données, réduisant ou élargissant le thème. Elle favorise, en plus, l'émergence de thèmes additionnels».* |
| 2ème étape<br><br>Présentation et quantification des données (Miles et Huberman (2007) | Nous avons établi une analyse verticale et une analyse transversale du contenu. :<br>La première avait pour vocation l'étude en profondeur de chaque entretien : il s'agit de voir comment chaque répondant a abordé, et selon quel schéma, l'ensemble des thèmes prévus dans le guide d'entretien.<br>Dans la seconde, nous avons opéré une analyse transversale afin d'établir comment chaque élément figurant dans la grille a été abordé par l'ensemble des acteurs.<br>Pour présenter ces analyses, nous avons eu recours à des « *formats de présentation* »: texte narratif, tableaux, carte conceptuelle, matrices.<br>Nous avons *« converti certaines données orales en échelles d'évaluation »* (Exemples : le degré d'importance de changement de la mission de l'université, le degré d'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat, etc. Cette *conversion* a impliqué l'examen d'entretiens des différentes personnes pour déterminer leurs avis afin de les évaluer par des échelles de six points (pas important, peu important, moyennement important, assez important ou voire non abordé). Pour que les données soient plus significatives, nous avons effectué des opérations simples telles des pourcentages ou des fréquences (statistique descriptive) qui permettent d'établir des tableaux de résultats qui synthétisent et mettent en relief les données apportées par l'analyse. |
| 3ème étape<br>Elaboration et vérification des conclusions Miles et Huberman | Nous avons utilisé les outils de présentation afin de dégager une signification et un sens aux données.<br>Ainsi, un travail de synthèse a pu être entamé. Les résultats de ce premier processus analytique peuvent être résumés par une carte conceptuelle [77](voir annexe 6). |

[75] Selon Alberello et Bajoit (2000, p 81): «*la catégorisation peut être visualisée r comme étant de petites boîtes ou terroirs dans lesquels le chercheur après découpage systématique et exhaustif des discours retranscris (c'est-à-dire le matériau) regroupe tous les éléments qu'il estime être même nature sur une base de critères préalablement définis* ».

[76] Les catégories sont construites en partie à priori. Néanmoins, il arrive souvent que des informations nouvelles « *inattendues non prévues surgissent* »: elles permettent de construire d'autres catégories à posteriori (Alberello et Bajoit, 2000, p 81).

[77] La carte conceptuelle permet de représenter et d'organiser de manière graphique les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tels qu'ils sont perçu par les interviewés. Ainsi elle permet de fournir une image plus parlante pour l'esprit. Pour bien concevoir et présenter cette carte d'idées, nous avons eu recours au logiciel Mindview 3.

| | |
|---|---|
| (2007) | |

## Section 2: Présentation et interprétation des résultats

Nous présenterons et nous interprèterons dans ce qui suit les résultats de notre enquête qualitative tout en nous focalisant sur le rôle des facteurs de l'environnement interne et externe de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

### 1/ Environnement interne de l'enseignement supérieur tunisien et entrepreneuriat et esprit entrepreneurial

Dans ce qui suit, nous aborderons le rôle des facteurs inhérents à l'environnement interne de l'enseignement supérieur tunisien dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial selon les interviewés. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier lieu, l'importance des caractéristiques de l'université (type de l'université, mission, management, structure, stratégie, organisation, culture, capital humain et rôle du responsable et d'autres caractéristiques) ainsi que son orientation entrepreneuriale. Et dans un second lieu, nous mettrons l'accent sur celle des facteurs académiques (enseignement et enseignement de l'entrepreneuriat, la recherche, la valorisation des résultats de la recherche, essaimage) et non académiques : *l'organisation* de la vie estudiantine (vie associative, expériences antérieures, communication et motivation).

#### 1-1 Les caractéristiques de l'université

Les données collectées à partir de ces entretiens soutiennent l'idée suivante: pour propulser l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, plusieurs facteurs doivent être pris en considération tels que le type de l'université, ses missions, son management, son organisation, sa structure, sa culture, son capital humain et le rôle de son responsable.

##### 1-1-1 Le type de l'université est un facteur déterminant dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial de l'université

Presque la moitié des interviewés (50%) pensent que le type de l'université influence considérablement la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial (voir tableau 42).

**Tableau 42 :** Le type de l'université influence le développement de l'entrepreneuriat

| Type de l'université | Verbatim |
|---|---|
| Ecole *vs* faculté | - *«..De plus, il convient de mentionner que la* ***nature ou le type de l'institution*** *se diffère : dans une école d'ingénieurs le plan d'étude est axé sur le côté pratique ce qui n'est pas le cas pour une université de sciences humaines ou de lettres……… Ce qui explique le taux d'employabilité est supérieur dans une école d'ingénieurs que celui d'une université ou faculté de lettres»*(E7).<br>**-«***Le type de l'université compte énormément; une école de gestion ou de commerce développe plus l'entrepreneuriat qu'une faculté de sciences humaines ou de langues ou de lettres»(*E5).<br>-*« ….Une faculté se diffère d'une école ou d'un institut par exemple l'ISG et l'INSAT ont développé des traditions et des pratiques entrepreneuriales plus que la Faculté des Sciences Humaines ou des Sciences économiques et de Gestion de Tunis »* (E11). |
| Université privée vs université publique | - *«Une université privée développe plus l'esprit entrepreneurial qu'une université publique»* (E17). |

Nous remarquons que ce tableau met en évidence l'influence de type de l'université (publique ou privée, école ou institut ou faculté, nature de disciplines enseignées) dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. En effet, selon ces responsables, une université privée est orientée plus vers le développement de l'entrepreneuriat plus qu'une université publique: de part son statut, c'est une entreprise à but lucratif. Et pour augmenter sa rentabilité elle est amenée à attirer plus de clients (étudiants). Or comment va-t-elle les attirer? c'est par le type de formation offerte ( professionnalisante) et par la nature du diplôme accordé qui permet aux étudiants par la suite de déclencher un emploi, de s'insérer facilement dans la vie professionnelle et de créer leurs propres emplois.

Ainsi, une école ou un institut de gestion permet de développer plus des pratiques entrepreneuriales qu'une faculté. D'autant plus que la nature des disciplines enseignées telles que l'ingénierie, le commerce, la gestion et l'informatique développe plus l'entrepreneuriat que d'autres disciplines telles que les lettres, les langues, les sciences humaines.

### 1-1-2 Vers une mission entrepreneuriale

Nous avons regroupé les différentes missions que l'université devra remplir pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial dans le tableau suivant :

**Tableau 43 :** Les différentes missions de l'université

| Missions de l'université | Entretien | Verbatim |
|---|---|---|
| -Former pour un métier et augmenter l'employabilité. | 12<br><br>2<br><br>1 | - *« … Il y a des établissements qui ne forment pas pour un métier mais, pour une culture générale… Ce n'est pas une culture superficielle : il y a des licences et il y a aussi des masters qui approfondissent les connaissances mais on ne peut rien faire avec les connaissances dans la vie économique. Dans cette disparité, quand on pose la question au niveau de l'entrepreneuriat il faut distinguer : Quel est l'objectif? La mission de l'université? On ne forme pas seulement pour des connaissances quel que soit son niveau de profondeur mais former aussi et surtout pour des métiers afin d'augmenter l'employabilité».*<br><br>-*«Si on dresse le bilan de coût : c'est coûteux. Mais il faut poser la question et comparer le coût à cet investissement par rapport à la surcharge de chômage. A l'échelle macroéconomique, il y des dégâts énormes. Le fait qu'il y 50% des chômeurs dans les diplômes du supérieur cela a un coût à comparer avec l'investissement qu'on doit faire en amont. Il faut s'occuper de la personne. L'université devant cette situation n'est pas préparée pour une formation personnalisée à la créativité…Il y des pistes qui n'ont pas été explorées qui favorisent l'employabilité…<br>Si une université ne forme pas pour un métier comment développer la créativité ?<br>… La mission de l'université est de former des diplômés seulement. Ils ont pour tâche de former des étudiants sans savoir pourquoi les former et de transmettre les connaissances et ils ne sont pas informés qu'ils doivent former des diplômés opérationnels sur le marché d'emploi et des créateurs d'entreprises».*<br><br>-*« Si une institution forme pour un métier, la chose sera plus facile car tant qu'elle forme pour un métier ce n'est pas pour que l'étudiant réussisse mais qu'il soit employable ».* |
| -Développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial | 3<br><br>6<br><br>12 | - *« La mission de l'université ce n'est pas la prise de risque. Dans d'autres systèmes, l'université doit s'engager, prendre le risque : elle est plus concernée par l'entrepreneuriat que par d'autres systèmes publiques… ».*<br>- *« Dans ce contexte économique, l'université doit développer chez les étudiants l'apprentissage et les capacités d'entreprendre ».*<br><br>- *« L'esprit entrepreneurial est une mission supplémentaire qui doit s'ajouter aux missions de l'université. Elle ne va pas écarter les autres rôles. En fonction des conjonctures, les rangs des missions de l'université peuvent êtres changées. L'essentiel c'est que le rôle* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *principal de l'université de former est là, le savoir est omniprésent, le savoir faire est un plus…..Le savoir et la recherche sont toujours là. La mission de développement de l'esprit entrepreneurial est un plus….. Pour eux l'université est en train de rater sa vocation, mais l'université est en train de servir l'intérêt de tout le monde».* |
| - Développer l'aspect technique de l'entrepreneuriat chez les étudiants | 4<br><br>8<br><br>15<br><br>17<br><br>24 | -*«L'esprit entrepreneurial dans certains pays comme la Corée du Sud, on commence à le diffuser à partir de l'âge de 5 ans et 6 ans. Mais le développer au niveau de l'université c'est un peu plus tard, il doit être développé dès le prime âge. Au niveau de l'université, on va développer plutôt l'aspect technique de l 'entrepreneuriat».*<br><br>-*« L'université est appelée à enseigner l'étude de faisabilité et la conception du plan d'affaires et à accompagner des étudiants car on ne peut pas changer leur mentalité et leur esprit car ce dernier est déjà construit et forgé».*<br>-*«La c'est que la culture entrepreneuriale ne peut pas émerger brutalement et immédiatement il faut du temps, il faut commencer dès le primaire puis le secondaire puis au supérieur ;c'est une solution à moyen et à long terme….La solution à court terme consiste développer l'aspect technique et à accompagner les jeunes créateurs par le coaching …».*<br><br>- *« L'université doit apprendre aux étudiants comment baliser le risque essayer de préparer le terrain leur enseigner l'étude de faisabilité, l'étude du marché et toutes les étapes du plan d'affaires».*<br>-*« La mission de l'université est plutôt de développer l'aspect technique de l'entrepreneuriat : tout ce qui est étude de faisabilité, rédaction d'un plan d'affaires…».* |
| -Développement des attitudes entrepreneuriales des étudiants | 11 | - *« On a besoin de développer leur savoir être, leur apprendre à se recycler, à apprendre à apprendre, à savoir se renseigner et comment trouver les sources de l'information : J'ai besoin de quoi ? Comment et où le trouver et à qui s'adresser ? … L'économie du savoir est basée sur l'innovation. Le savoir c'est la valeur ajoutée à la connaissance. L'entrepreneur c'est la personne qui est capable d'apporter une valeur ajoutée (économique, sociale, individuelle). Or, l'enseignement est en train de reproduire et de transmettre les connaissances sans apporter aucune valeur ajoutée… La société de savoir : être capable de s'adapter et d'apporter des innovations. L'université doit développer chez les étudiants le savoir être, l'estime de soi ainsi elle doit connaître leur psychologie. Elle doit leur montrer l'importance de capital relationnel.»* |

70% des personnes interrogées s'accordent à dire que dans ce nouveau contexte empli de changements, les universités doivent s'orienter vers une troisième mission à savoir le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.
Les autres (29,2%) pensent qu'elles doivent former non pas pour des connaissances mais pour un métier afin d'augmenter l'employabilité.
Les avis de ces interviewés se convergent: d'ailleurs, développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial: c'est insuffler aux étudiants des attitudes et des compétences entrepreneuriales pour devenir par la suite des entreprenants. Autrement dit, leur apprendre à entreprendre dans leurs vies, dans les entreprises, en dehors de l'entreprise (en créant une entreprise, en reprenant une entreprise ou en tant qu'intrapreneur).

Mais nous remarquons qu'il y a une certaine disparité dans les paroles des interviewés: il y a des responsables qui mettent l'accent sur la nécessité de développement de l'aspect technique de l'entrepreneuriat et d'autres responsables mettent l'accent surtout sur l'importance du développement du savoir être car tout ce qui est faisabilité et côté technique nous pouvons les trouver facilement par « *un simple clic sur internet* » (E22) ce qui compte c'est le savoir être et le développement des attitudes entrepreneuriales.
Cette divergence des avis peut être illustrée par la matrice suivante:

**Tableau 44 :** Divergence des avis en ce qui concerne les missions de l'université

| Mission | Former pour un métier et augmenter l'employabilité | Développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial | |
|---|---|---|---|
| Entretien | | Développer l'aspect technique | Développer le savoir être |
| 1 | | | X |
| 2 | X | | |
| 3 | X | | |
| 4 | X | | X |
| 5 | | | |
| 6 | | X | |
| 7 | | X | |
| 8 | X | | |
| 9 | | X | X |
| 10 | X | | |
| 11 | | X | |
| 12 | X | X | X |
| 13 | X | | |
| 14 | | X | X |
| 15 | | X | |
| 16 | X | X | X |
| 17 | | X | |
| 18 | | X | X |
| 19 | | X | |
| 20 | X | | |
| 21 | X | X | |
| 22 | | | X |
| 23 | | X | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 24 | | X | |

Pour notre part, nous pensons que les deux missions de l'université sont complémentaires; former pour un métier c'est former des étudiants employables et opérationnels tout de suite sur le marché et augmenter par conséquent leur insertion professionnelle. En l'occurrence l'entrepreneuriat n'est-elle pas une « *forme poussée de l'employabilité » ?* C'est apprendre aux étudiants non pas de devenir des demandeurs d'emploi mais aussi des créateurs d'emploi.
En outre, le développement de l'aspect technique et des attitudes entrepreneuriales sont deux dimensions indissociables de l'entrepreneuriat.

### 1-1-3 Le besoin d'un management moderne pour promouvoir l'entrepreneuriat à l'université

La majorité des interviewés 62, 5% considèrent que le type du management de l'université est un facteur déterminant qui peut contribuer à la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial au sein de l'université. Ce management est caractérisé par les particularités suivantes comme l'illustre le tableau suivant:

**Tableau 45:** Spécificités du management développant l'entrepreneuriat

| Spécificités du management | Illustrations |
|---|---|
| Participatif | - *« Dans l'ESC, on pratique un management participatif : c'est-à-dire la prise de décision se fait de manière collégiale; d'ailleurs avant de prendre la décision, on fait participer toutes les personnes concernées (les chefs de départements, le conseil scientifique) ce qui facilite le déroulement de la gestion puisque la décision n'était pas prise de manière unilatérale»* (E4). |
| Souple | -*« Le management de l'institut doit être souple»* (E20). |
| Adoption des principes du management privé | -*« Université innovatrice est une université qui pratique un management « libre » ce qui aide à développer l'esprit entrepreneurial .....C'est une université qui a un management basé sur des principes de management privée. Nos instituions de l'enseignement supérieur sont des établissements publics. On est encore des universités gérées par des principes de management public. On n'a pas encore atteint ce niveau avec la nouvelle réforme on s'approche de ça…Appliquer les principes de gestion privée et ça va aider à changer : on aura un autre esprit, professionnel, on aura des tendances à attirer des moyens financiers de l'extérieur, vendre des produits, des services, des conseils, des résultats et des formations en établissant des liens avec l'environnement. Cet esprit pourrait pousser à la créativité, l'innovation, beaucoup plus de dynamique et d'ouverture sur l'environnement : c'est inspiré de la privée : C'est un peu une application de certains principes de gestion privée qui aurait un effet positif sur l'esprit entrepreneurial dans l'université de façon générale»* (E12). |
| Délégation et gestion par les | - *La gestion de l'université: le grand problème des institutions privées comment gérer : le patron de l'entreprise décide de tout. Il faut laisser à la personne qu'on a appelée à gérer une marge de manœuvre; le PDG a le droit de connaître tout ce qui se passe dans* |

| | |
|---|---|
| résultats | *l'entreprise, de contrôler pour ne pas voir la surprise de voir une telle activité tombe en ruine parce qu'il n'a pas fait attention et les personnes n'ont pas accompli leur travail et faire ce qu'il faut alors, il va intervenir. Mais le problème d'intervenir à tout moment tue toute initiative…. En disant on vous confie cette entreprise voilà les démarches à faire et les objectifs à réaliser et on va se voir chaque mois: réunion d'évaluation mensuelle de la réalisation des objectifs. Il faut réaliser 100% les objectifs prédéfinis puis on va passer aux suivants. Ce qui permet au responsable de prendre l'initiative»*(E15). |
| Auto-évaluation permanente | - *« La direction fait des études de façon permanente pour s'auto-évaluer pour voir où on est afin de mesurer l'écart entre les objectifs et les réalisations en vu de mener les corrections»* (E7). |

Nous remarquons que le management prôné par les responsables pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial dans l'université est un management participatif, inspiré des principes du management privé, basé sur la délégation du pouvoir et la gestion par les résultats et l'auto-évaluation permanente.

Pour ces interviewés le problème du changement de type de management s'impose surtout dans les universités publiques qui sont gérées par des principes de management public. D'ailleurs, dans une veine similaire Ben Turkia (1992, p164) pense que « *le mal des universités (tunisiennes) c'est aussi un mal de gestion* ». D'autant plus, il considère la gestion universitaire comme une « *gestion souffrante* ».

### 1-1-4 Organisation et structure souples

Les interviewés reconnaissent l'importance d'adopter une organisation caractérisée par des procédures administratives souples et simplifiées et par une bonne communication et coordination entre les divers départements. Par ailleurs, ils recommandent d'adopter une structure flexible et similaire à celle d'une entreprise.
Le tableau suivant illustre bien ces propos.

**Tableau 46:** Caractéristiques de l'Organisation et de la structure de l'université développant l'entrepreneuriat

| | Caractéristiques | Illustrations |
|---|---|---|
| Organisation | -Procédures administratives souples et simplifiées<br><br>-Communication et coordination entre les départements | *« L'administration doit assouplir les procédures»* (E 20).<br>- *«On a besoin d'alléger les procédures administratives»* (E 11).<br><br>- *« Il y a un feedback avec les autres directions les résultats sont communiqués aux autres départements»* (E7). |
| Structure | -Adoption d'une structure flexible similaire à une | - *« Il faut voir la structure et l'organisation administrative de l'institution, elles doivent inclure cet esprit : c'est-à-dire : elle doit se comporter comme étant une entreprise, d'ailleurs son* |

| | | |
|---|---|---|
| | entreprise | *organigramme est identique à celui d'une entreprise : on trouve un conseil d'administration où siègent différentes parties prenantes à l'instar des représentants de l'enseignement supérieur et des représentants des différents ministères (de l'industrie du commerce, de l'emploi, de l'économie etc»* (E15). |

### 1-1-5 Stratégie et entrepreneuriat

Pour propulser l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, 50% des responsables pensent que l'université doit adopter une stratégie de veille et intégrer l'entrepreneuriat dans une vision stratégique (voir tableau 47).

**Tableau 47:** Stratégie et entrepreneuriat

| Stratégie | Verbatim |
|---|---|
| Stratégie de veille | -*« La direction a une orientation stratégique.*<br>*Elle adopte une stratégie de veille pour pouvoir s'adapter aux besoins de l'environnement et être à son écoute, elle doit anticiper»* (E14). |
| Intégration de l'entrepreneuriat dans la stratégie générale de l'université | -*« Le développement de l'esprit entrepreneurial doit être incarné dans une vision stratégique…Quel est la stratégie à long terme pour y arriver ?*<br>*Stratégie de mise en œuvre : feuille de route pour que les objectifs soient concrétisés. Il nous faut un plan d'action»* (E7). |

### 1-1-6 Une bonne gestion des ressources humaines pour promouvoir l'entrepreneuriat

Pour permettre le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial, 37,5% interviewés évoquent l'importance de miser sur un capital humain conscient et sensibilisé, formé, intégré et impliqué, engagé et coopératif (voir tableau 48).

**Tableau 48 :** Caractéristiques du capital humain requises pour développer l'entrepreneuriat

| Capital humain | Illustration |
|---|---|
| Conscient et sensibilisé | -*« Et pour faire ce travail, il faut une ressource humaine consciente sensibilisée quant à la nécessité de développement de l'entrepreneuriat pour s'engager dans ce projet»* (E12). |
| Formé | - *« Former un noyau pour travailler sur cette question»* (E 14). |
| Intégré et impliqué | -*« L'université pourrait elle-même être actionnaire…Déjà, ce n'est pas mal de créer des conditions favorables, un potentiel humain nécessaire pour mener à bien ces innovations»* (E22). |
| Engagé | - *«Un personnel qui compte sur lui-même : il est responsable»*(E3).<br>- *« Le développement de cet esprit est un travail de fond, de longue haleine, il faut croire à ce qu'on est en train de faire»* (E7). |
| Travail en | - *«On a essayé de faire un groupe……Quand je dis je me lance et après j'essaye de* |

| | |
|---|---|
| groupe | *trouver un groupe et la réalisation revient au groupe étant un responsable on est obligé d'être là.*<br>*Si vous me dites où en êtes-vous? Je vous réponds ce sont les premiers pas d'une autoroute prometteuse mais sans fin, il faut avoir le souffle; ce n'est pas l'affaire d'une personne ou de deux mais c'est l'affaire d'un groupe, c'est le jeu de relais. »* (E14)**.** |

L'importance du capital humain nous rappelait une dimension évoquée par Zaharia et Gibert (2005): pour créer et développer une université entrepreneuriale qui est la gestion des ressources humaines (création d'un noyau académique dynamique; développement d'une culture entrepreneuriale commune).

### 1-1-7 Diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein de l'université

25% seulement des interviewés pensent que la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein de l'environnement universitaire est une condition nécessaire pour développer l'entrepreneuriat et surtout l'esprit entrepreneurial (voir tableau, 49).

**Tableau 49 :** Importance de vulgariser une culture entrepreneuriale au sein de l'université

| Culture entrepreneuriale | Verbatim |
|---|---|
| Diffusion d'une culture entrepreneuriale dans l'environnement universitaire | - «*Dans certaines régions, l'esprit entrepreneurial est plus développé que dans d'autres. Exemple en Tunisie on a Sfax et en France, ils ont Lyon ....En l'occurrence, l'université peut jouer un rôle très important bien sûr avec des contraintes et des limites. Elle ne peut pas changer le monde. Mais elle peut diffuser cette culture dans l'environnement universitaire»* (E3). |
| Inculquer une culture entrepreneuriale dans l'université | - *« Il faut surtout travailler à inculquer une culture entrepreneuriale au niveau de l'université elle-même»*(E24).<br>- *« La création d'une culture entrepreneuriale au sein de l'université est le préalable pour le développement de l'entrepreneuriat et surtout de l'esprit entrepreneurial»* (E 22). |

Nous remarquons que presque la moitié des responsables n'ont pas abordé le rôle de la culture dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial; or plusieurs auteurs dont notamment Rinne et Koivula (2005, p114) considèrent « *que parmi les forces de cohésion nécessaires à la création d'une université entrepreneuriale figurent une culture entrepreneuriale acceptée* ».

### 1-1-8 Autres caractéristiques importantes

Deux responsables seulement ont abordé l'importance d'autres caractéristiques pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial tels que le dynamisme et le pragmatisme, la transparence et la qualité (voir tableau 50).

**Tableau 50 :** Autres caractéristiques de l'université

| | | |
|---|---|---|
| Dynamisme Et pragmatisme | Peu important | - *«L'INSAT a dépassé les discours pour passer directement à l'action en ce qui est développement de l'entrepreneuriat …. Passer au concret. ……… Il faut dépasser les discours et montré ce qu'on a préparé, quel est notre plan de travail pour réaliser cet objectif»* (E7). |
| Transparence | Peu important | - *« C'est la première université privée qui a présenté un rapport d'évaluation au ministère de l'enseignement supérieur qui trace l'activité de TIME université, sa structure organisationnelle et je vais améliorer et généraliser le travail dans la transparence»* (E15). |
| Qualité | Peu important | -*« Travailler dans la transparence me permettra un jour d'avoir le label de la qualité européenne…..Ainsi le label de la pédagogie d'enseignement»* (E15). |

Nous pensons que ces caractéristiques sont très importantes pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université

**1-1-9 Le responsable de l'université est *un entrepreneur***

D'après 83,3% des interviewés, le rôle du responsable s'avère extrêmement crucial. D'ailleurs, pour contribuer à développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, le responsable doit avoir plusieurs qualités (initiative, persévérance, volontariat, vision). Nous les avons regroupées et synthétisées dans le tableau suivant :

**Tableau 51:** Qualités du responsable

| Qualités du responsable | Illustrations |
|---|---|
| Persévérance et dynamisme | -« *Et chaque année, on faisait des enquêtes et donc notre courbe est exponentielle et je ne me contentais pas des enquêtes, j'ai demandé à la BTS ses chiffres à elle et donc l'allure est exponentielle et parfaitement conforme à la notre. Et donc je me suis dis il y a quelque chose de rassurant et cet intention s'est traduite sur le terrain par le lancement des projets…. On est en train de les suivre non seulement pour les aider mais pour se rendre compte des difficultés et essayer d'anticiper ce qui vient après…*<br>*Si vous me dites où en êtes-vous? Je vous réponds ce sont les premiers pas d'une autoroute prometteuse mais sans fin, il faut avoir du souffle; ce n'est pas l'affaire d'une personne ou de deux mais c'est l'affaire d'un groupe, c'est le jeu de relais organisé. Il faut éviter les coupures ça risque de nous priver de cette accumulation positive, il faut qu'il y ait une continuité; aujourd'hui je suis président demain il y aura un autre qui peut tout stopper. J'essaye d'élargir le groupe et ce sont mes collègues qui prennent l'initiative ; on essaye de maintenir ce que nous avons fait : sécuriser les acquis et s'améliorer d'une année à l'autre* »(E14). |
| Volontariat | - « *Elle lui manque du professionnalisme elle travaille sur la base de volontariat.*<br>*L'avantage du volontariat c'est l'engagement; son inconvénient c'est qu'il n'est pas reproductif et n'est pas continu. Elle est fondée sur le volontariat et ça lui manque du professionnalisme et n'est pas durable (l'arrivée d'un directeur, sa motivation, son engagement vont développer l'enseignement de l'entrepreneuriat mais après son mandat, on n'en parle plus. Il n'y a pas une capitalisation car l'expérience (qui va avec un directeur ou un ministre) n'est pas liée à une stratégie. Absence d'un texte, engagement de la hiérarchie.*<br>*Quand on commence une action rigoureuse quelle soit, si elle ne fait pas partie d'une stratégie qui engage les responsables et les institutions, elle n'est pas professionnelle.*<br>*L'inconvénient du volontariat c'est que lorsqu'on veut renoncer à une action avec la fin d'un mandat d'un directeur, sa relance et son redémarrage seront beaucoup plus difficile*» (E2).<br>- «*C'est un rôle volontaire qui dépend de chaque responsable et de sa culture : appliquer des programmes qui contiennent des modules d'entrepreneuriat, communiquer les informations aux étudiants, permettre aux structures de bien fonctionner pour accompagner les jeunes à démarrer leurs projets. Ce n'est pas une obligation, ce n'est pas un devoir, ce n'est pas quelque chose de structurelle*» (E3). |
| Vision | - «*Arriver à l'université il fallait voir les choses encore plus grand et en photo aérienne pour voir toutes les universités et puis il n'y avait pas seulement l'école des ingénieurs il y avait tout le reste*» (E14). |
| Leadership | - « *Il doit être un leader afin de diffuser cette culture. Ainsi, il doit encadrer* |

| | |
|---|---|
| | *les activités de création d'entreprise et veiller à la bonne démarche des activités d'études et de stage»* (E 6). |
| La formation, la mentalité et le profil | - *« La formation, la mentalité et le profil des responsables chargés de développer cet esprit empreignent et influencent l'échec ou la réalisation de cet objectif»* (E7). |
| Pragmatisme | - *« Je commence à préciser que je ne suis pas du domaine ni de l'économie ni de la gestion je suis géologue de formation mais avec une carrière que j'ai trouvée longue au niveau de l'administration par la force des choses j'ai posé la question: comment les institutions de l'enseignement supérieur peuvent- elles être utiles à la société et comment faire en sorte que l'université soit une université sociale? Personnellement je n'avais jamais eu de théories. Juste pour mettre les choses dans leurs contextes. Donc, je pars sans apriori. Pour nous c'est de l'apprentissage et comme vous le remarquez nous avons une direction que nous la considérions la bonne mais nous n'avions aucune méthode et aucune démarche par étape; nous* avons appris à construire en marchant après chaque étape *on s'évalue et on dit qu'est ce qu'on a fait et qu'est ce qu'il y a d'autre à faire?»* (E14). |
| Engagement<br>Et<br>professionnalisme | - *« Je me suis engagé. Quand je dis je me lance et après j'essaye de trouver un groupe et la réalisation revient au groupe étant un responsable on est obligé d'être là.*<br>*« Il n'ya pas une méthode pour moi; il ya des corrections et des améliorations qui sont menées au fur et à mesure. On est toujours en contact avec les industriels…. Quand on commence une action rigoureuse quelle soit, si elle ne fait pas partie d'une stratégie qui engage les responsables et les institutions, elle n'est pas professionnelle»* (E14). |
| Volonté | - *« Pour le moment, nous adoptons la politique de nos moyens c'est-à-dire la volonté de s'ouvrir, la volonté d'avancer et d'apprendre en essayant de faire au mieux avec les moyens existants»* (E14). |

La combinaison des qualités du responsable identifiée dans le tableau ci-dessus nous rappelait le profil de l'entrepreneur tel qu'il est indiqué par Timmons (1978). Ce qui nous poussera à tirer la conclusion suivante: pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, le responsable de l'université doit être lui même un entrepreneur.
Dans cet même ordre d'idée, Gasse (1993) souligne que *« l'idéal serait d'amener les dirigeants des structures universitaires à se comporter comme des entrepreneurs c'est-à-dire capables de définir, réaliser des visions et bâtir un système relationnel et organisationnel dynamique et performant».*

De même, Hazeldine et Miles (2003) ontdéveloppé une échelle pour mesurer les dimensions entrepreneuriales dans les écoles d'affaires. Cette échelle est constituée entre autres de la variable suivante: le rôle du doyen (il doit réexaminer la mission de l'école, nourrir la capacité entrepreneuriale de l'école, supporter et développer la création d'opportunité, intégrer l'entrepreneuriat dans la stratégie de l'école, promouvoir une stratégie entrepreneuriale dans l'école peut encourager l'innovation dans l'enseignement, la recherche et le service).

Les caractéristiques propres à l'université, le type de l'université, sa mission, son style de management, sa stratégie, sa structure, son organisation, sa culture, son capital humain et les qualités du responsable témoignent éloquemment que pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, l'université doit être elle-même entrepreneuriale.
Ces propos rejoignent la définition de l'université entrepreneuriale dans la littérature présentée par Clark (1998) et Gibb (2002, 2005). De même, ils nous rappelaient presque les variables préconisées dans l'échelle de mesure des dimensions entrepreneuriales dans les écoles des affaires des auteurs Hazeldine et Miles (2003). De plus, ils font partie des facteurs informels qui affectent le développement entrepreneurial dans les universités recommandées par Guerrero Canno (2006).
Ainsi, les caractéristiques de l'université et celles du responsable telles qu'elles sont prônées par les interviewés pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, nous rappelaient pareillement les deux facteurs fondamentaux proposés par Gibb, Haskins et Robertson(2009) qui peuvent mener à une université entrepreneuriale à savoir l'organisation entrepreneuriale (une direction entrepreneuriale avec un engagement dans l'innovation, interdépendance entre tous les stakeholders, partage des valeurs et des missions pour la création d'une union, maximisation de l'autonomie, mesures incitatives pour innover et apprendre des erreurs, délégation des responsabilités, stratégie flexible ,bonne intégration à l'intérieur de l'organisation, encouragement des relations extérieures, etc.) et le leadership entrepreneurial (construction d'une culture partagée et des manières de faire, vision intellectuelle du concept de l'entrepreneuriat et de son avenir, capacité de faire des réseaux internes et externes et de collecter des ressources, forte focalisation sur l'innovation, aptitudes communicationnelles, etc.).

Toutefois, les résultats obtenus se divergent avec ceux d'une étude récente réalisée par Berthelot (2010, p91) auprès de 18 universités du Canada atlantique qui a une finalité presque identique à la notre identifier les variables qui favorisent ou nuisent le développement de l'entrepreneurship auprès des étudiants canadiens. Parmi les résultats de cette étude est que certains facteurs institutionnels dont notamment la structure et la culture des universités constituent une entrave à la mise en place d'un programme d'entrepreneurship « *en raison de la décentralisation du processus décisionnel, de l'interdépendance des départements en ce qui a trait aux cours offerts, du régime de gouvernance par les pairs, de l'autonomie du corps professoral* ».

## 1-2 Orientation entrepreneuriale de l'université tunisienne

Les dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université tunisienne sont regroupées dans le tableau suivant:

**Tableau 52:** les dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université tunisienne

| Dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université | Degré d'importance | Verbatim |
|---|---|---|
| Innovante | Très important | - *« .... l'entrepreneuriat c'est la liberté, c'est faire différemment, innover, se démarquer, etc. D'ailleurs l'innovation c'est de se désobéir aux règles. D'où les matières doivent être enseignées autrement en faisant recours aux nouvelles pédagogies»* (E11).<br>-*« Université innovatrice, elle pratique un management « libre » qui a des tendances à attirer des moyens financiers de l'extérieur, vendre des produits, des services, des conseils, des résultats et des formations en établissant des liens avec l'environnement»* (E12). |
| Autonome | Assez important | Autonomie académique<br>- *« L'autonomie académique traduit bien la liberté et l'autonomie de l'université»* (E22). |
| | | Autonomie financière<br>- *« L'autonomie financière de l'établissement sera confirmée avec la nouvelle loi de la gestion financière de l'établissement»* (E4).<br><br>- *«Il y a pas mal de nouveauté dans la gestion des établissements: Il y aura plusieurs champs qui permettront non pas une gestion privée mais d'appliquer les principes de gestion privée et ça va aider à changer: on aura un autre esprit professionnel, on aura des tendances à attirer des moyens financiers de l'extérieur, vendre des produits, des services, des conseils, des résultats, des formations et des études tout en établissant des liens avec l'environnement»* (E12).<br>-*«Même les universités qui sont autonomes financièrement n'ont pas beaucoup de réalisation au niveau de l'entrepreneuriat»* (E23). |
| Proactive | Très important | - *«L'université ne peut développer l'esprit entrepreneurial si elle n'est pas entrepreneuriale (innovatrice, flexible, proactive)….proactive c'est un terme qui s'adapte merveilleusement bien»* (E14).<br>- *« Elle adopte une stratégie de veille pour pouvoir s'adapter aux besoins de l'environnement et être à son écoute, elle doit anticiper»* (E7). |
| Preneuse de risque | peu abordé | - *« La mission de l'université ce n'est pas la prise de risque. Dans d'autres systèmes, l'université doit s'engager, prendre le risque»* (E3). |
| Compétitive | peu abordé | - *« les universités doivent être compétitives en améliorant leurs qualités et en adoptant des programmes de marketing appropriés»* (E18). |

D'après les interviewés, l'innovation constitue une dimension très importante de l'orientation entrepreneuriale de l'université. Cela confirme les avis de plusieurs auteurs tels que celui de Clark (1998) « *Entrepreneurial University, on its own, seeks to innovate in how it*

*goes to business* » et celui de Micela(2006) : « *une université doit être agressivement innovatrice* ».

Ainsi, selon ces responsables, l'autonomie de l'université se traduit par la liberté et l'autonomie académique et financière. Néanmoins, la majorité des interviewés accordent plus d'importance à l'autonomie financière. Cette dernière se réalise à travers la commercialisation des résultats de la recherche et des services de conseils et de formation ce qui coïncide avec la définition de Clark (2001) donnée à une université autonome: « *une université qui a confiance en soi et surtout capable de s'autofinancer ou de trouver les sources de financements nécessaires* ». Toutefois, il convient de signaler une divergence entre les interviewés quant à la nature de la relation entre entrepreneuriat et autonomie financière : si l'autonomie financière pour certains responsables est une condition *sine qua non* pour le développement de l'entrepreneuriat pour d'autres, elle n'est pas forcément déterminante.

De même, la proactivité demeure une dimension importante pour développer l'entrepreneuriat au sein de l'université qui permet non seulement à cette dernière de s'adapter aux mutations de l'environnement mais aussi de provoquer les changements.

Par ailleurs, la prise de risque et la compétitivité sont peu abordés par les responsables des universités publiques .Ils pensent qu'elles n'ont pas encore atteint ce stade. Mais nous remarquons que la compétitivité est importante pour les universités privées afin d'attirer la clientèle.

Ainsi, il convient de mentionner qu'actuellement il y a une nouvelle mesure visant l'incitation à la compétitivité entre les établissements de l'enseignement supérieur tunisien; d'ailleurs avec le programme d'appui à la qualité, les allocations de la qualité de l'enseignement sont accordés sur une base compétitive (Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie, 2009).

### 1-3 Le rôle des activités académiques dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Nous aborderons dans ce qui suit l'importance de réaménagement du plan d'étude, de l'enseignement de l'entrepreneuriat, de la recherche dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial selon les répondants.

#### 1- 3-1 Réaménagement du plan d'étude

Comme le témoigne le tableau ci-dessous, plusieurs interviewés considèrent que l'enseignement en général et plus précisément le plan d'étude doit être réaménagé pour pouvoir développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial au sein de l'université et cela à travers l'enseignement des modules qui développent les attitudes et les compétences entrepreneuriales des étudiants et le redéploiement au niveau des disciplines: la priorité doit être donnée aux disciplines techniques et celles qui sont orientées vers les besoins du marché.

**Tableau 53 :** Importance du réaménagement de plan d'étude

| Plan d'étude réaménagé | Verbatim |
|---|---|
| Enseignement des modules qui développent les attitudes et les compétences entrepreneuriales | - *« Enseignement des modules qui développent les attitudes entrepreneuriales. Par exemple : cinéma, théâtre car c'est complémentaire : ça complète les études exemple enseignement des langues essentiellement»* (E1).<br>- *« Dans l'université il faut qu'il y ait un prélèvement de leur plan d'étude pour intégrer dans leur formation la question entrepreneuriale d'une manière ciblée.*<br>*Le plan de la formation est assimilé à un camembert :*<br>*40% formation personnalisée et 60% formation commune et partagée avec les autres.*<br>*Il est important d'enseigner des modules qui développent les attitudes de communication et la créativité…..Changer son plan d'étude pour laisser de place d'une manière statutaire, d'une manière obligatoire d'une façon qu'elle fait partie intégrante de la formation de la discipline. Il faut un minimum de réaménagement de plan d'étude pour que cette activité soit comptabilisée dans le cursus des étudiants. L'étudiant doit sentir que l'objectif n'est pas la réussite mais la formation pour un métier […] la nécessité de donner un statut aux enseignants et aux enseignements liés aux développements des attitudes et des attitudes personnelles (communication créativité, création d'entreprise).*<br>*-Le plan d'étude est similaire à un camembert. Il est réparti ainsi 40% des modules axés sur le côté pratique 20% des modules dans chaque filière axés sur le côté théorique technique de communication, français, arabe, droit, etc»* (E2). |
| Redéploiement au niveau des disciplines : orientation vers les besoins du marché | - *«…Créer des disciplines qui répondent aux besoins du marché du travail. L'ESC dès son ouverture a une particularité intéressante, elle s'est occupée des thématiques qui touchent la gestion sectorielle. Les diplômes proposés par l'ESC sont orientés vers les besoins du marché du travail. On a des diplômés opérationnels et directement employables»* (E4).<br>- *«Il faut un redéploiement au niveau des disciplines d'enseignement changer de stratégie : diminuer un peu le nombre d'étudiants dans les filières traditionnelles et augmenter le nombre de filières techniques car ces dernières donnent plus de chance de créer des entreprises que les autres filières.…Et cela dépend des disciplines; il faut voir quelle discipline, les disciplines ne se prêtent pas de la même façon lorsqu'on parle de création d'entreprise. Les disciplines techniques permettent facilement la création d'entreprise (informatique, électronique, plomberie). D'ailleurs si vous entrez dans le site de l'API, vous trouvez plusieurs idées projets dans ce domaine technique alors que le plus grand nombre d'étudiants qu'on a sont du domaine de gestion, économie lettres, etc»* (E12). |

### 1-3-2 Enseignement de l'entrepreneuriat vivier de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

87,5% des responsables s'accordent à dire que l'enseignement de l'entrepreneuriat revêt une importance primordiale dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial.

#### 1-3-2-1 Dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat

Le tableau ci-dessous souligne l'importance des dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat (sensibilisation, formation et accompagnement) dans la promotion de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.

**Tableau 54 :** Dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat

| Enseignement de l'entrepreneuriat | Verbatim |
|---|---|
| La sensibilisation importante mais insuffisante | -*« Inculquer des programmes d'enseignement d'entrepreneuriat….. L'entrepreneuriat est quelque chose d'inné qui peut s'apprendre par l'enseignement. La question de l'entrepreneuriat il faut la poser dans un contexte de discipline que de sensibilisation [..]On ne parle pas seulement de sensibilisation et cette sensibilisation est facultative. La politique de sensibilisation n'est pas suffisante et n'est pas efficace. Elle ne mobilise pas malheureusement.. Pour nous, les élèves étudiants pensent à ce qui est obligatoire et non facultatif»* (E2).<br><br>-*« La sensibilisation est bien pour l'entrepreneuriat mais encore insuffisante. ….C'est une occasion pour donner une nouvelle impulsion à la création d'entreprise et sensibiliser les étudiants quant à l'importance de la création d'entreprises en leur donnant des informations sur les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises (BFPME, BTS, etc.)…Pour passer d'une société salariale à une société entrepreneuriale, il faut sensibiliser les étudiants quant à l'importance de l'entrepreneuriat ; en faisant recours à des journées de sensibilisation à l'entrepreneuriat avec la présence de plusieurs intervenants ((ANETI, API, etc.)»* (E11).<br>- *« Parmi les facteurs qui dépendent de l'institution, il y a l'enseignement de l'entrepreneuriat ce qu'on est en train de faire : il y a un module création d'entreprise et un module culture entrepreneuriale, mais à côté de l'enseignement de l'aspect technique et non technique, il y a pas mal d'actions qu'on peut entreprendre pour développer l'esprit entrepreneurial. Parmi ces actions, il y a des journées d'information et de sensibilisation à l'esprit entrepreneurial»* (E12). |
| Formation | -*« L'enseignement de l'entrepreneuriat développe l'esprit entrepreneurial : il y a des modules de création d'entreprise, culture entrepreneuriale et il y a même des mastères spécialisés d'entrepreneuriat et de création d'entreprise»* (E10). |

| | |
|---|---|
| Accompagnement | - *« Accompagner les jeunes entrepreneurs à réaliser leurs projets, les encourager et les aider….Par des études de faisabilité, trouver les sources de financement, étude du marché, identifier les difficultés techniques»* (E3).<br><br>- *« Accompagner les jeunes créateurs. Même si on trouve des diplômés qui ont des compétences techniques ils n'ont pas un savoir managérial (comment décider) et un savoir entrepreneurial. Ils a besoin d'une formation axée sur la pratique ouverte au monde de l'entreprise»* (E15). |

Nous déduisons à partir de ce tableau que la sensibilisation présente une phase incontournable pour diffuser une culture entrepreneuriale auprès des étudiants mais elle demeure insuffisante tant qu'elle reste une pratique facultative et non obligatoire pour les étudiants. Ainsi, elle doit être appuyée par les deux autres dimensions de l'enseignement de l'entrepreneuriat à savoir la formation et l'accompagnement.

### 1-3-2-2 Adoption d'une pédagogie renouvelée et appropriée

87,5% des interviewés reconnaissent l'importance de la pédagogie dans le développement de l'esprit entrepreneurial des étudiants. En effet, selon eux, la pédagogie doit être respensabilisante, expérientielle, collaborative, réflexive, nouvelle, axée sur l'usage des TIC et originale et ludique. En effet, le tableau suivant illustre bien ces propos.

**Tableau 55 :** Importance du type de la pédagogie dans la promotion de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.

| Type de pédagogie | Verbatim |
|---|---|
| Pédagogie responsabilsante | - *« Ce qu'on trouve aujourd'hui c'est que les étudiants sont trop assistés. Ils doivent assumer la responsabilité, ils doivent être indépendants»* (E8).<br>- *« Aussi, donner des responsabilités. Tant que l'étudiant n'a pas de responsabilités, il ne peut pas avancer, tu le mets dans des situations de prise de décisions et là il sera obligé d'apprendre sur le tas et de faire des choix. Il faut qu'il surmonte son cap psychologique « moi je n'ai jamais fait ça donc je ne peux pas le faire »si je le fais à l'école je me sens en famille plus protégé.*<br>*Il faut responsabiliser l'étudiant et ne le pas traiter comme un gamin même le gamin il faut le responsabiliser à son niveau. Il faut donner à chacun un niveau de responsabilité à mon avis ce sont les points les plus importants puis la culture»* (E9). |
| Pédagogie expérientielle | -*« Cet enseignement doit entrer dans le vif du plan d'étude des étudiants. Les grandes facultés ont des attitudes, des matières, des modules qui mettent l'étudiant en relation outre avec le tableau et l'enseignant : elles ont des travaux pratiques, des langues, des visites de terrain : ces activités je les apporte aux plans d'étude de l'étudiant. La formation doit être individualisée et axée sur la pratique»* (E2).<br>-*« La pédagogie d'enseignement est basée sur les études de cas* |

| | |
|---|---|
| | *concrets des entreprises, des stages, une démarche inductive, des discussions. Les étudiants sont amenés à préparer et présenter des mini-projets. Plusieurs pratiques pédagogiques utilisées pour développer les compétences : adopter une approche constructive où l'étudiant est acteur principal et non un simple récepteur passif : il doit chercher à trouver l'information »*(E6).<br>- *« La façon ou la manière d'enseigner les méthodes pédagogiques ne sont pas encore claires…Les méthodes des TIC sont importantes mais non suffisantes, il faut surtout des méthodes interactives, la mise en situation, des études de cas, donner l'occasion à l'étudiant de parler de s'exprimer, donner l'occasion de réfléchir ce qui développe sa capacité entrepreneuriale…... Cette mentalité des enseignants traditionnels, il faut la changer, ils doivent donner plus de manœuvre aux étudiants dans la confection de cours ce qui facilite leurs apprentissages : c'est une dimension (les méthodes pédagogiques) qu'on doit occulter plus d'importance.*<br>*D'ailleurs lorsqu'on discute avec un étudiant ; il ne parle pas de programmes (que l'on fournit des efforts pour les préparer) il parle de méthodes, de pédagogies. Par exemple parmi les raisons explicatives du taux d'absentéisme des étudiants c'est la méthode pédagogique utilisée par l'enseignant. Si je me sens dynamique animée je participe ce n'est pas un cours classique ou un monologue. J'assiste au cours dans le cas contraire ce n'est pas la peine d'y assister je peux prendre simplement des polycopiés.*<br>*La participation, la mise en situation, la participation dans la construction du cours, on aura des étudiants qui ont la capacité de construire et de créer... Lorsqu'il participe il n'est pas passif et spectateur il participe à la construction de son savoir; lorsqu'il donne ses avis, alimente son cours par de nouvelles idées, il critique. Cela développe en lui des compétences, sa confiance en soi, la prise d'initiative, capacité de créer, d'ajouter une idée, de prendre l'initiative ce qui forme en lui les compétences entrepreneuriales et ce volet nous manque malgré qu'il est très important. Les programmes, tu peux les trouver n'importe où (par internet, dans les ouvrages, etc.). Ce qu'on ne trouve pas c'est la méthode pédagogique, comment enseigner, quelle est la méthode pour les enseigner. Comment enseigner ses programmes pour avoir des étudiants entrepreneurs. Cela nous manque énormément et dans l'avenir, il faut s'intéresser à ça. Mettre l'accent sur la méthode pédagogique»* (E12).<br>- *«La démarche pédagogique est très importante. On prend le cas de l'école primaire, deux élèves de même âge une qui étudient dans une école tunisienne et l'autre dans une école européenne, dans un cours de technologie lorsque je regardais le livre de l'élève étudiant dans l'école tunisienne je me bloque : à quoi ça sert à une gamine de 10 ans la création dans logiciel du dessin technique très sophistiqué, alors que dans l'école européenne on leur donne de petits objets technologiques ressemblants à des logos pour fabriquer des choses puis à la fin on constate celle qui a travaillé avec les mains est plus douée sur le plan technologique que celle à qui on insère des théories. Il faut mettre l'accent sur le côté pratique malgré le fait que* |

| | |
|---|---|
| | *c'est une question de moyens…Alors, la culture vient par les pratiques pédagogiques; une élève qui connaît un transistor donne son mode d'emploi ainsi que ses fonctionnalités. Elle sait le manipuler alors que l'autre ne l'a jamais vu mais elle a appris ses composantes. On trouve dans les écoles d'ingénieurs des étudiants qui n'ont jamais vu un transistor; ils connaissent toutes les équations d'un transistor et lorsque tu leur mets un transistor et une résistance l'un à côté de l'autre et tu leur demandes d'identifier le transistor, ils ne le connaissent pas. Cela montre l'importance du côté pratique dans l'enseignement»* (E9). |
| Pédagogie réflexive | -*« Leur apprendre comment se débrouiller dans le monde externe professionnel. L'étudiant se trouve dans un environnement qui le pousse à apprendre* (E2).<br>- *«Il faut donner une liberté aux gens, il faut donner la chance de réfléchir librement, de commettre des erreurs et de les corriger en étant ensemble par exemple faire le brainstorming. La liberté de réflexion, c'est le moteur de créativité. Je crois que c'est la chose la plus importante»* (E9). |
| Pédagogie collaborative | - *«Les étudiants doivent travailler un projet par groupe»* (E7).<br>-*«L'étudiant peut réaliser un projet ou un exposé de façon collective. Cela peut leur apprendre l'entraide et la solidarité»* (E11). |
| Pédagogie originale et ludique | - *«…On applique toute une formation structurante : on prend l'étudiant tel qu'il vient du lycée, le jeu de l'œuf : on lui donne un exercice pour qu'il le fasse sans avoir un préalable et aucune formation puis on va lui donner, des vécus, une formation, on va lui apprendre la démarche créative, c'est un jeu. C'est une pédagogie originale»* (E 9).<br>- *« Exemple : la fripe : envoyer les étudiants à la fripe pour chercher un chapeau rouge pour faire une pièce de théâtre c'est un moyen ludique pour leur apprendre à chercher dans les fouilles (les informations) pour trouver la bonne information. A l'opposé du magasin où tout est rangé par rayon et par modèle : c'est un bon exercice et c'est un moyen pédagogique ludique.*<br>*Il s'agit de développer des capacités, les pousser à imaginer à sentir qu'ils ne sont pas en train d'étudier : ils ont marre des études. Il s'agit de leur apprendre à apprendre autrement»* (E11). |
| Nouvelle axée sur l'usage des TIC | - *« C'est important surtout si on dispose de nouveaux matériaux et de nouvelles techniques et technologies d'enseignement*<br>*95% des enseignements sont prévus dans un esprit classique (cours magistraux) dans cette école»* (E1).<br>-*« Utiliser tous les moyens pour passer l'information: modernes, illustratifs qui donnent les meilleurs résultats. On est obligé de suivre les TIC sinon on reste à côté des plaques. L'innovation pédagogique et tout ce qui est enseignement à distance, on est en retard»* (E3). |

Nous constatons que la majorité des répondants ont abordé l'importance du type de pédagogique utilisée. Cependant, certains d'entre eux pensent qu'on ne peut pas agir sur les méthodes pédagogiques car « *elles dépendent de l'enseignant* » (E4). Ainsi, « *il demeure difficile d'y agir en raison de la liberté dont jouissent les enseignants sur le plan du choix des méthodes pédagogiques*» (E12).

### 1-3-2-3 Rôle de l'enseignant dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

La moitié des responsables 50% reconnaissent l'importance du rôle de l'enseignant dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université. Pour certains, il doit être un expert et un professionnel, pour d'autres il doit jouer un rôle d'animateur, de tuteur, d'un coach. Mais la majorité d'entre eux optent pour l'importance de la formation des formateurs en entrepreneuriat car selon eux la plupart des enseignants de l'entrepreneuriat sont des enseignants de sciences de gestion.

**Tableau 56 :** Matrice du rôle de l'enseignant dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

| Enseignant / Entretien | Animateur | Professionnel | Formé | Coach | Tuteur |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | X | X | | |
| 2 | | X | X | | |
| 3 | X | | | | |
| 4 | X | | | | |
| 5 | X | | | | |
| 6 | | | X | | |
| 7 | | X | | | |
| 8 | | X | | | |
| 9 | | | X | | |
| 10 | | | X | | |
| 11 | | | | X | X |
| 12 | X | | | | |
| 13 | | | X | | |
| 14 | | | X | | |
| 15 | | | X | | |
| 16 | X | | | | |
| 17 | X | | | | |
| 18 | | | | | X |
| 19 | | | X | | |
| 20 | | | X | | |
| 21 | | | X | | |
| 22 | | X | X | | |
| 23 | | | X | | |
| 24 | | X | | | |

La majorité des interviewés optent pour l'importance de la formation des formateurs en entrepreneuriat car selon eux la plupart des enseignants de l'entrepreneuriat sont des enseignants de sciences de gestion.

### 1-3-3 La recherche est déjà une pratique de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial

Les discours des interviewés se convergent quant à l'importance de la recherche dans le développement de l'esprit entrepreneurial: « *Quand on fait des recherches c'est déjà une pratique de l'esprit entrepreneurial : cibler le sujet fouiller et chercher les articles, c'est déjà l'esprit entrepreneurial*»(E1).

**Tableau 57 :** Importance de la recherche et de sa valorisation dans la promotion de l'entrepreneuriat

| Recherche | Degré d'importance | Verbatim |
|---|---|---|
| Recherche fondamentale | Moyennement important | - « *La créativité part du réel et devient réelle. Une recherche « enfermée » n'est pas confrontée à la réalité on ne peut pas l'exploiter et l'adapter à la réalité. La recherche académique n'importe pas de solutions»* (E2).<br>- « *Pour les universités privées, la partie recherche n'est pas développée même lorsqu'on veut créer des masters de recherche le ministère ne l'autorise pas. Le problème au niveau des autorisations, l'accord du ministre est quasiment bloqué»* (E15).<br>-« *La recherche fondamentale n'est pas encore bien implantée on vise la recherche appliquée créer des entreprises qui répondent à des besoins réels, et exploiter les résultats de recherche»* (E16). |
| Recherche appliquée | Très important | - « *La recherche sur un problème réel (théorie, un problème réel, une coupe de problème réelle) les gens travaillent sur des sujets….Faire des recherches qui aboutissent à des innovations à des solutions : efficientes et peu coûteuses»* (E2).<br>- « *La recherche peut développer l'esprit entrepreneurial. Quand la recherche débouche sur des idées appliquées, innovations productions»* (E3).<br>- « *L'ISET pratique la recherche appliquée et essaye de mettre en place un dispositif nécessaire d'encadrement et d'accompagnement pour les futurs créateurs d'entreprises»* (E6).<br>-« *On parle de recherche fondamentale et de recherche appliquée. La tache du privé c'est la recherche appliquée la recherche qui a une intention commerciale. TIME université a créé un département recherche et* |

| | | |
|---|---|---|
| | | *développement. On va faire de la recherche appliquée qui donne des solutions au monde de l'entreprise moyennant des projets de fin d'études. On essaye de coller aux besoins des entreprises de répondre aux attentes des entreprises»* (E 12).<br>- *«Tout sujet et toute problématique traitée dans le domaine de recherche appliquée devrait traiter un sujet qui a un intérêt réel pour les entreprises s'il n'ya pas un intérêt professionnel le sujet sera refusé. La recherche appliquée a besoin de recherche fondamentale»* (E14). |
| valorisation des résultats de recherche | Important | - *« Il y a un problème de valorisation: l'université doit créer des entreprises adossées aux résultats de la recherche (spin-off, incubation)»* (E2).<br>- *« L'entrepreneuriat c'est créer des entreprises à partir des résultats de recherches (nouvelles techniques ou méthodes) le rôle de pépinière est dans ce sens surtout les pépinières installées dans les technopôles : assurer ce partage de résultats de recherches avec la création d'entreprise…..Les résultats qui répondent aux besoins des entreprises sont commercialisables et donnent la possibilité pour ceux qui veulent lancer des projets d'en profiter (ça existe aux USA les banques à idées)»* (E12). |

Comme le témoigne le tableau ci-dessous, si les interviewés s'accordent quant à l'importance de la recherche dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université, ils se divergent quant au degré de l'importance des deux volets de la recherche : la recherche fondamentale et celle appliquée. En effet, la recherche fondamentale pour la plupart des interviewés est reléguée au second rang ou presque négligée voir non abordée pour certains, alors que la recherche appliquée est très importante car d'après eux: elle part du réel, donne des solutions au monde de l'entreprise, débouche sur des innovations et aboutit à de nouvelles idées. D'autant plus, les responsables des universités privées croient que la recherche appliquée relève de leurs missions, parce qu'elle a une « *intention commerciale* ».

Par ailleurs, il convient de mentionner que la valorisation des résultats de la recherche est un facteur important dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université mais cette pratique n'est pas bien répandue à l'université.

**1-4 « *L'organisation de la vie estudiantine* » :**

83,3% des interviewés s'accordent à dire que la vie associative est très importante pour développer l'esprit entrepreneurial. Ainsi, d'après les interviewés, les universités sont appelées à instaurer un contact avec les étudiants. Ce contact se traduit par la communication, la responsabilisation, la liberté, la motivation des étudiants. Ces propos sont illustrés dans ce tableau:

**Tableau 58 :** L'organisation de la vie estudiantine

| Organisation de la vie estudiantine | Illustrations |
|---|---|
| Vie associative | <u>Aide à l'insertion professionnelle</u><br>-*« Chaque étudiant doit participer à une vie associative citoyenne qui lui permet de découvrir la vie professionnelle et aussi de développer des attitudes de communication»* (E2).<br>- *« La vie associative est riche et favorisée par l'Institut qui y attache la plus grande importance. L'activité associative contribue, comme les stages, à préparer l'insertion professionnelle des futurs techniciens et ingénieurs»* (E7).<br><u>Développe les attitudes et les compétences entrepreneuriales des jeunes</u><br>- *« La vie associative des étudiants permet d'échanger l'information, d'aider, de prendre la décision. Insuffler l'esprit entrepreneurial non pas par l'enseignement traditionnel mais par des canaux informels. Utiliser tous les moyens pour passer l'information : modernes, illustratifs qui donnent les meilleurs résultats»* (E3).<br>-*« […] Elle habitue les étudiants à communiquer avec l'environnement extérieur. Elle offre l'opportunité de prendre des responsabilités, de s'affirmer et de mettre en pratique les théories apprises. C'est pourquoi dans certains cas, la maîtrise des savoirs exigés par l'INSAT peut être acquise par un travail spécifique fondé sur une activité associative. Chacun s'y découvre, s'y révèle, cerne mieux ses goûts et aptitudes et s'y épanouit. L'INSAT compte plusieurs clubs à vocation scientifique, économique, sportive, culturelle, ludique ou caritative, à travers lesquels les étudiants contribuent à la notoriété de l'institut»* (E7).<br>- *«La vie associative des étudiants: développe des acquis, des compétences, un savoir être, de l'initiative et l'engagement….Il faut donner surtout de l'importance aux activités para-académiques ou extra-académiques et jouer sur les moyens (pédagogies) et non pas sur le contenu»* (E11).<br><br><u>Belle tradition à maintenir, à suivre et à développer</u><br>-*« La vie associative des étudiants : il y a des clubs "Créa"*<br>*Dans les facteurs internes : il faut mettre l'accent sur la vie estudiantine ou l'organisation de la vie estudiantine. Développer la vie associative, donner une liberté contrôlée pour les clubs et les associations. Il est préférable de prendre en considération la vie associative dans les institutions. Si on pouvait capitaliser ça dans l'enseignement cela on ne lui a pas trouvé encore une formule pour encourager les étudiants à les entreprendre; il faut les valoriser et les intégrer dans le processus d'évaluation de l'étudiant (leur donner une note)»* (E 2).<br>-*«La vie estudiantine : les clubs sont très efficaces pour la sensibilisation. Il n'ya pas suffisamment de suivi de ces clubs vu que l'année scolaire est très courte mais c'est une belle tradition à maintenir et à développer dès le primaire pour développer l'initiative. Si on veut des médaillés, ce* |

| | |
|---|---|
| | *n'est pas à 20 ans; cela doit être développée dès le jeune âge 4ou 5ans…..La culture entrepreneuriale doit démarrer dès le primaire…La composante estudiantine est très importante et à développer»* (E14).<br>- *« Il faut mettre l'accent sur la vie associative des étudiants et les clubs (musique dance, peinture, création d'entreprise) pour stimuler les attitudes entrepreneuriales»* (E16).<br>. |
| Expériences entrepreneuriales antérieures | -*« Une grande majorité des étudiants a fait un stage. On encourage le déroulement des stages et d'ailleurs ça devient une obligation avec LMD. Mais l'application de ces stages n'est pas vraiment efficace : il faut qu'ils soient plus sérieux. Ainsi, ils doivent être payants pour motiver les étudiants»* (E9). |
| Communication avec et entre étudiants | - *« L'université doit développer chez les étudiants le savoir être, l'estime de soi. Ainsi, elle doit connaître leurs psychologies et communiquer avec eux»* (E11).<br>-*« Le fait de donner l'occasion aux étudiants à parler de discuter avec eux on a des délégués de groupes on se réunit avec eux : c'est extraordinaire : ça développe sa capacité d'analyse, de critique, de communication ce qui développe l'esprit entrepreneurial….On a fait des débats avec les étudiants on leur permet de s'exprimer de donner leurs avis et des idées ce qui s'avère très enrichissant»* (E12). |
| Problème de motivation des étudiants | -*«Il faut qu'il ait un minimum de disposition pour faire ça. Il faut qu'il soit motivé pour faire cela et a une culture entrepreneuriale.*<br>*Le problème de l'intéressement des étudiants au privé»* (E15).<br>-*« Mais même lorsqu'on crée ces clubs le même problème se pose à savoir l'assistance et la présence: le problème est l'intéressement des gens.*<br>*Comment les motiver, les rendre dynamiques?*<br>*Il faut les intéresser dès le jeune âge: mon père me disait ça suffit maintenant tu dois t'arrêter de faire les études et tu dois m'aider dans mon travail et moi je l'ai supplié de me laisser les continuer mais actuellement c'est le cas inverse ; les parents supplient leurs enfants pour qu'ils terminent leurs études. Les jeunes auparavant sont plus motivés maintenant les parents poussent les enfants pour qu'ils terminent leurs études : l'enseignement c'est l'ascenseur social.*<br>*Les jeunes actuellement même s'ils voulaient étudier, ils voulaient fournir le moindre effort: ce n'est pas la même mentalité qu'au paravent. C'est un problème de motivation»*(E16). |

l

Nous constatons que la vie associative selon les responsables joue un rôle puissant dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial: c'est *une belle tradition* à maintenir, à suivre et à développer car elle aide et facilite l'insertion professionnelle des étudiants. Ainsi, elle permet de développer leurs attitudes et compétences entrepreneuriales.
D'autant plus que certains responsables suggèrent de l'intégrer et de la comptabiliser dans le cursus d'évaluation de l'étudiant.

Une étude récente de Locas (2010, p19) confirme aussi ces avis. L'auteur de cette étude a mis l'accent sur le rôle des Clubs d'Entrepreneurs Etudiants (CEE) dans le développement du potentiel entrepreneurial des jeunes d'ailleurs « *par l'organisation des activités entrepreneuriales (conférences, visites, activités avec le milieu d'affaires local, activités commerciales), les jeunes impliqués dans les CEE peuvent créer une passerelle avec le monde d'entreprise et développer des caractéristiques entrepreneuriales (leadership, autonomie, persévérance, créativité). Les caractéristiques seront mis à profil plus tard dans d'éventuels projets de création, de reprises d'entreprises, ou au sein d'entreprise existante (intrapreneuriat)* ».
Ainsi, plus que la moitié (54,2%) des interviewés reconnaissent aussi l'importance des expériences entrepreneuriales antérieures des étudiants dans la promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial mais nous remarquons qu'ils ont abordé seulement l'importance des stages qui doivent être obligatoires, payants et bien suivis afin qu'ils « soient efficaces ». Or, les expériences entrepreneuriales antérieures des étudiants selon (Krueger, 1993) comprennent quatre sources : « *une présence concrète de l'entrepreneuriat dans sa propre famille, un autre parent ou un ami qui a entrepris, un emploi passé ou présent dans une quelconque petite entreprise, et enfin le fait d'avoir démarré sa propre entreprise » (cité par Fayolle et Gailly*, 2009, p180).
De plus, les interviewés ont abordé aussi l'importance de la communication avec et entre étudiants et prendre leurs avis cela permet de développer certaines aptitudes entrepreneuriales comme la critique, la communication et l'initiative.

Par ailleurs, certains responsables ont mentionné le problème de motivation des étudiants qui constitue un frein au développement de l'esprit entrepreneurial et de façon générale de la culture entrepreneuriale dans l'université. D'ailleurs, le taux faible d'assiduité des étudiants illustre bien la démotivation et le désintéressement des étudiants. Ils recommandent donc de chercher des solutions afin de les motiver, de les intéresser et de les impliquer.

En outre, certains interviewés ont regroupé les facteurs qui développent l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial dans l'université en deux types: « *Il y a des facteurs qui dépendent de l'institution et il y des facteurs qui sont externes*» (E12).

### 2/ Ouverture de l'enseignement supérieur tunisien sur son environnement: *clef de développement de l'entrepreneuriat*

La majorité des interviewés (87,5%) reconnaissent l'importance de l'ouverture de l'enseignement supérieur tunisien sur son environnement: c'est la «*clef de développement de l'entrepreneuriat* » (E3).
En effet, l'ouverture de l'enseignement supérieur tunisien sur l'environnement se traduit par des relations avec les entreprises, les structures d'appui et de soutien à la création d'entreprise et des partenariats avec les universités nationales et étrangères. D'ailleurs, certains responsables ont mentionné l'importance de réseautage pour l'université afin de promouvoir l'entrepreneuriat.

### 2-1 Partenariat université/ entreprise

La majorité (70,8%) des répondants considèrent que le partenariat université/entreprise est un facteur éminemment important pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial au sein de l'université (voir tableau 59).

**Tableau 59:** Dimensions du partenariat université/ entreprise

| Dimensions du partenariat université/ entreprise | Verbatim |
|---|---|
| Transfert Technologique : un dispositif important<br><br>Essaimage un bon moyen pour se familiariser avec l'environnement professionnel | - « *Contacter des entreprises pour réaliser des travaux moyennant de l'argent : c'est une opportunité pour s'habituer au monde professionnel. Ils font même des entreprises d'étudiants. C'est un dispositif très important* » (E2).<br>- *«Relation université/entreprise au niveau des thèmes de recherches (thèse, projets), élaboration des programmes de recherches, thèmes pertinents qui répondent aux besoins de l'entreprise. Mais, l'université est enfermée sur elle-même et ne connaît pas les besoins de l'entreprise et les entreprises ne connaissent pas les résultats de la recherche, les spécialités ni les thèmes de recherche sur lesquels travaillent les étudiants»* (E3).<br>- *« On organise des journées portes ouvertes des entreprises et lors de ces journées, on invite les grandes entreprises pour leurs présenter « nos produits » et pour faire des témoignages…Ces journées facilitent le contact entre les étudiants et le monde professionnel. Bref ces journées aident à l'insertion professionnelle des diplômés et constituent un outil de sensibilisation pour les autres étudiants»* (E7).<br>- *« L'essaimage constitue le bon moyen pour les étudiants pour se familiariser avec l'environnement professionnel.*<br>*Faire un projet qui répond à un besoin confié par l'entreprise à un étudiant qui prend le soin pour le développer afin d'avoir de l'expérience professionnelle»* (E11).<br>- *« Les derniers mois (mai et juin), nous avons organisé une réunion sur l'essaimage en invitant des compétences de l'industrie et nous sommes en train de conclure une convention avec eux pour qu'ils nous aident dans l'essaimage de nos produits valorisables. Nous avons organisé une rencontre la co-construction : des LMD avec la présence des industriels UTICA, des étudiants et des enseignants et les trois parties ont pris conscience du fait que construire ce n'est pas l'affaire d'une personne ou d'une partie c'est l'affaire de tout le monde »* (E13). |
| Le stage: une forme d'un enseignement coopératif | - *« Le stage est obligatoire. Il doit être incorporé dans le système de notation et d'évaluation de l'étudiant. Ces stages doivent être effectués de façon sérieuse sinon ils risquent de ne pas être validés »* (E2).<br>- *« On encourage le déroulement des stages; d'ailleurs ça devient une obligation avec LMD. Mais l'application de ces stages n'est pas vraiment efficace. Il faut qu'ils soient plus sérieux. Ainsi ils doivent être payants pour motiver les étudiants»* (E9). |

Nous déduisons à partir de ce tableau que le partenariat université/ entreprise peut se traduire par le transfert technologique et l'essaimage qui présentent un bon moyen pour se familiariser ave le monde de l'entreprise ainsi que par les stages qui peuvent présenter une forme d'un enseignement coopératif.
Pour qu'ils soient efficaces, les interviewés suggèrent que les stages doivent être bien suivis, payants et incorporés dans le processus de notation de l'étudiants.

### 2-2 Besoin d'une relation plus ficelée avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise

70,8% des responsables reconnaissent l'importance de nouer des relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise. La pépinière par exemple joue un rôle important c'est une *«couveuse de nouveau projets. C'est une aubaine pour les jeunes créateurs qui leur offre un soutien technique et l'hébergement»* (E6).

**Tableau 60:** Les relations de l'université avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises

| relation avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise | Verbatim |
|---|---|
| Plus de communication avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise | - *« Les concernés ne sont pas suffisamment informés même des mécanismes d'appui à la création d'entreprise. C'est le rôle de ces institutions d'appui régionales (API, Centres d'affaires, BTS, BFPME, etc. ), ils doivent s'installer et se trouver au sein de l'université (bureaux).»* (E4).<br>- *ESC coopère avec l'API et on a créé une pépinière. Notre étudiant une fois qu'il a terminé son mastère création d'entreprise entre dans la phase d'incubation dans la pépinière. »* (E12) |
| Conventions et coopérations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises | - *« Ouverture de l'université vers l'extérieur; on a des conventions avec l'API dans ce sens là. Nos actions actuellement est d'organiser des journées de sensibilisation , inviter des chefs d'entreprises, des représentants des structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise pour nous aider à informer, sensibiliser, encourager et former l'étudiant à la création d'entreprise. »* (E12) |
| Création des entités d'interface avec l'environnement | - *« La direction de la vie universitaire et des relations avec l'environnement est une entité qui aide à l'insertion professionnelle; c'est un bureau pour l'emploi au sein de l'institution :*<br>*l'INSAT a décidé d'être en contact direct et sans intermédiaire(ANETI) avec son environnement.*<br>*Cette direction veille au bon déroulement des stages : elle fait un suivi minutieux des stages»*(E7).<br>-*« Il faut certainement créer des unités pour essayer de développer cette activité pour ces jeunes là au niveau de l'institution elle-même ce n'est pas la pépinière d'entreprise mais une unité qui a pour rôle d'informer en coopération avec le* |

| | |
|---|---|
| | *ministère de l'emploi. l'API et ANETI (donne des formations pour la création d'entreprise recherche des sources de financement»* (E16). |

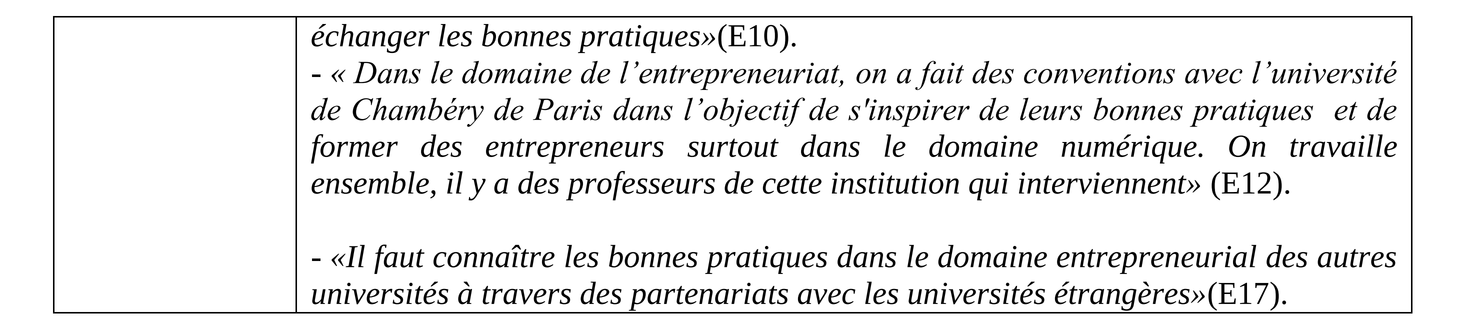
Ce tableau met en évidence l'importance d'instaurer plus de communication avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise et ce à travers l'information et la sensibilisation des étudiants aux différents types de ces structures. Ainsi, il souligne également la nécessité d'établir des relations basées sur la coopération avec ces structures. D'autant plus que certains responsables évoquent la nécessité d'être en contact direct et *« sans intermédiaire »* avec l'environnement à travers la création des entités d'interface qui ont pour rôle d'assurer le relais avec l'environnement.

### 2-3 Partenariat avec les universités: échanges de bonnes pratiques

L'ouverture de l'université tunisienne sur son environnement se traduit selon les responsables par le partenariat avec les universités nationales et étrangères (voir tableau 61).

**Tableau 61 :** Partenariat université/université

| Types de partenariat université/université | Verbatim |
|---|---|
| Partenariat avec les universités nationales | - *« [...] Partenariat avec les universités nationales appartenant à d'autres disciplines (convention entre l'ESSEC et l'institut nationale de la musique et de théâtre): ce qui est nouveau d'ailleurs dans le cadre d'un mastère fondamental « le management des institutions culturelles. Il y a échange entre les deux institutions. Elle a le côté artistique et nous avons le côté managérial et la gestion et par conséquent on associe les deux : on forme pour le management, eux ils forment pour la culture dans le but de former des managers des institutions culturelles ce qui représente un grand besoin sur le marché actuellement… »* (E12). |
| Partenariat avec les universités internationales : Echange de bonnes pratiques | - *« L'ouverture de l'université vers l'extérieur : faire participer des experts, des coopérations internationales avec des universités étrangères ce qui permet de s'inspirer des pratiques dans le domaine entrepreneurial des pays développés (avec l'université de St Etienne, on s'est mis d'accord pour délocaliser une partie de la formation dans l'ESC (2 parcours créations de projets à St Etienne et développement et accompagnement de projets à l'ESC)), dans tous les mastères, on a des intervenants qui viennent de l'étranger»* (E4).<br>-*«Partenariat avec les universités étrangères pour s'inspirer de leurs démarches et on parle même des projets de co-dipômation avec l'INSAT et l'INSAT de Toulouse»* (E 7).<br>-*«L'ouverture de l'université vers l'extérieur se fait également par des jumelages et des coopérations avec des universités internationales (italiennes par exemple).Même au niveau national, on trouve des conventions et des coopérations entre des universités appartenant à des disciplines différentes à l'instar de la coopération entre l'ESSEC et l'institut nationale de musique et de théâtre. Pour* |



| | |
|---|---|
| | *échanger les bonnes pratiques»*(E10).<br>- *« Dans le domaine de l'entrepreneuriat, on a fait des conventions avec l'université de Chambéry de Paris dans l'objectif de s'inspirer de leurs bonnes pratiques et de former des entrepreneurs surtout dans le domaine numérique. On travaille ensemble, il y a des professeurs de cette institution qui interviennent»* (E12).<br><br>- *«Il faut connaître les bonnes pratiques dans le domaine entrepreneurial des autres universités à travers des partenariats avec les universités étrangères»*(E17). |

Les partenariats, les jumelages, les coopérations et les conventions avec les universités nationales et internationales permettent d'échanger et de s'inspirer de bonnes pratiques dans le domaine entrepreneurial.

### 1-4 Autres relations nécessaires

Comme l'indique le tableau ci-dessous, certains responsables évoquent d'autres relations nécessaires comme la relation avec les anciens diplômés et plus de contact avec la société pour le développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial.

**Tableau 62:** Autres relations pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial

| Autres relations | Verbatim |
|---|---|
| Relation avec les anciens diplômés | - *« Il y a l'association des anciens diplômés de l'INSAT qui travaille à part; son rôle est d'organiser des séminaires et de créer des manifestations et surtout faciliter le contact entre les anciens et les nouveaux diplômés; les anciens peuvent aider les nouveaux à trouver un emploi et peuvent servir d'exemple pour leurs homologues : ils occupent de bons postes et cela peut aider les nouveaux à surmonter l'obstacle psychologique à savoir la peur de chômage. »* (E7) |
| Plus de contact avec la société | - *« L'environnement n'est pas constitué seulement par les banques, les entreprises et les mécanismes mais il est aussi indirect (exemple : notre transport commun est peu convivial, les jeunes préfèrent bien aller en voiture avec leur famille ou leurs amis quand ils veulent ils ne sont pas pressés par le temps. Alors, il y a non respect des horaires ce qui a un impact direct sur le comportement des jeunes. Ce système inculque des habitudes et des attitudes qui sont défavorables au développement de l'esprit entrepreneurial car le respect du temps dans un rendez-vous d'affaire est sacré. Et la discipline est très intéressante dans le monde des affaires.*<br>*Les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises sont désertées et les jeunes ne sont pas intéressés. Et même lors des conférences, ils ne retiennent presque rien. »* (E11) |

La relation avec les anciens diplômés facilite la recherche d'emploi pour les nouveaux et ils peuvent même leur offrir des opportunités de travail.

Ainsi, d'autres responsables pensent que l'ouverture de l'étudiant sur l'environnement ne se limite pas seulement à la relation avec les différentes structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprise. Elle peut se traduire également avec plus de contact social. Ce type de relation peut stimuler l'entrepreneuriat en développant certaines attitudes et aptitudes entrepreneuriales: le respect des horaires et donc des engagements, la

responsabilité et les capacités communicationnelles (voir annexe 6 carte synthétique de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne).

## Conclusion du chapitre VII

Dans ce chapitre nous avons mené une enquête exploratoire qualitative moyennant des entretiens semi-directifs auprès des responsables des universités tunisiennes afin d'explorer les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne. Nous pouvons présenter les principaux résultats de l'enquête et les superposer avec les différentes propositions théoriques ainsi:

**Tableau 63 :** Superposition des propositions théoriques et des principaux résultats de l'enquête

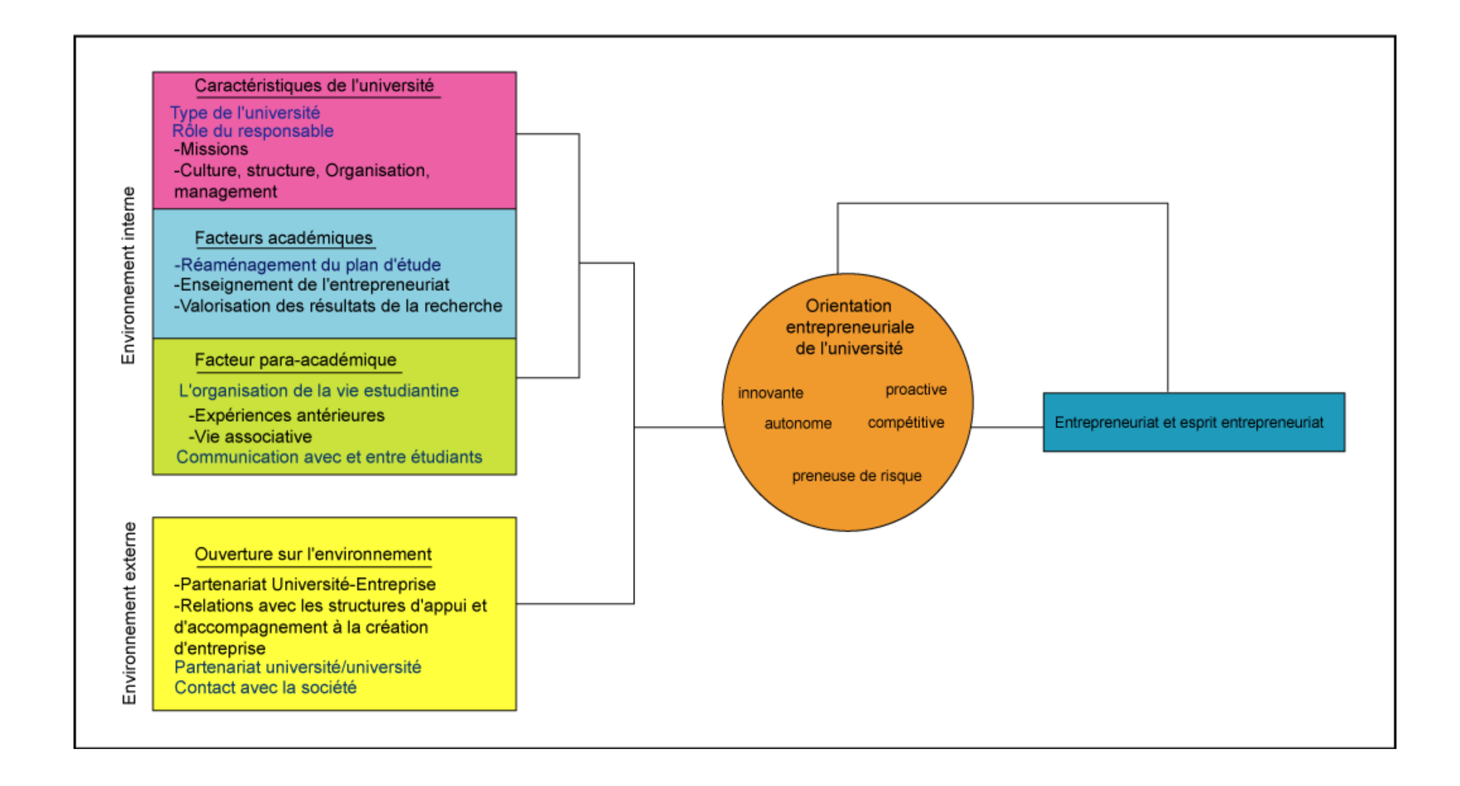
| Numéro | Propositions théorique | Résultats de l'enquête |
|---|---|---|
| 1 | -Une université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales tant dans son environnement interne qu'externe. | La majorité des interviewés s'accordent à dire que pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, l'université tunisienne est amenée à adopter des pratiques entrepreneuriales tant dans son environnement interne qu'externe. |
| 2 | -Pour devenir entrepreneuriale, l'université est amenée à adopter une orientation entrepreneuriale: c'est-à-dire elle est appelée à devenir innovante, autonome, proactive, preneuse de risque et compétitive. | Il y a une unanimité entre les interviewés que l'université tunisienne doit être surtout innovante, autonome (l'accent est mis dans la plupart du temps sur l'autonomie financière) et proactive. En ce qui concerne les deux dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université tunisienne, la prise de risque et la compétitivité agressive sont peu abordées (abordées surtout par les responsables des universités privées). |
| 3 | -L'enseignement de l'entrepreneuriat peut développer l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>-Le contenu de l'enseignement de l'entrepreneuriat développe l'esprit entrepreneurial à l'université ;<br>-L'enseignant est amené à jouer un rôle important pour promouvoir l'esprit entrepreneurial à l'université<br>-La démarche pédagogique de Kearnay (1999) (pédagogie responsablisante, expérientielle, réflexive et coopérative) peut permettre le développement de l'esprit entrepreneurial à l'université. | Cette proposition est appuyée par la majorité des interviewés.<br>En effet, l'enseignement de l'entrepreneuriat est très important pour le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>Ainsi, la sensibilisation à l'entrepreneuriat est une dimension importante mais non suffisante. Elle doit être appuyée par la formation et l'accompagnement.<br><br>L'enseignant n'est plus un transmetteur de connaissances, il doit être un animateur, un professionnel, un coach et un tuteur. La plupart des répondants optent pour la formation des formateurs en entrepreneuriat car les enseignants en entrepreneuriat sont des enseignants en sciences de gestion.<br>Ils préconisent que la pédagogie doit être aussi originale et ludique et axée sur l'usage des TIC.<br><br>De plus, ils recommandent de réaménager le plan d'étude (enseignement des modules qui développent les attitudes et les compétences entrepreneuriales, redéploiement au niveau des disciplines (orientation vers les besoins du marché) pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université. |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | - La valorisation de la recherche peut permettre de développer l'entrepreneuriat à l'université. | Importance de la recherche (fouiller, chercher, cibler): c'est déjà une pratique de l'esprit entrepreneurial, mais les répondants optent plutôt pour la recherche appliquée pour promouvoir l'entrepreneuriat.<br><br>De même, les interviewés s'accordent quant à l'importance de la valorisation de la recherche pour le développement de l'entrepreneuriat à l'université. Mais selon eux, cette pratique n'est pas encore bien répandue dans l'université tunisienne. |
| 5 | -La vie étudiante permet de favoriser le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>• Les expériences antérieures peuvent permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université;<br>• La vie associative peut permettre de développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université. | L'organisation de la vie estudiantine permet de favoriser le développement de l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne.<br>De plus, des expériences antérieures et de la vie associative, les interviewés ajoutent une dimension très importante c'est la communication avec et entre étudiants et la motivation des étudiants. |
| 6 | - Les caractéristiques propres à l'université (mission, structure, stratégie, organisation, culture, etc.) peuvent favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université | Il ressort de cette enquête que l'université tunisienne est amenée à procéder à des transformations internes: pour développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial: mission entrepreneuriale, management moderne (participatif, souple, inspiré des principes du management privé, délégation et gestion par les résultats, auto-évaluation permanente), organisation et structure souples (procédures administratives simplifiées, coordination et communication entre les départements), stratégie de veille, intégration de l'entrepreneuriat dans la stratégie générale de l'université, gestion de capital humain (conscient et sensibilisé, intégré et impliqué, formé, engagé et travail en groupe), diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein de l'université et autres caractéristiques (dynamisme et pragmatisme, transparence et qualité).<br>Mais ce qui est le plus important d'après les interviewés c'est que le type de l'université qu'elle soit école ou institut ou faculté influence énormément le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.<br>Ainsi, ils s'accordent quant à l'importance du rôle du responsable : il doit être un entrepreneur: il doit être doté de plusieurs caractéristiques (persévérance, dynamisme, volonté, raisonnement logique, volontariat, vision, leadership, pragmatisme, engagement et professionnalisme). |
| 7 | - Le partenariat université-entreprise peut promouvoir le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université. | Le partenariat université /entreprise: le transfert technologique et l'essaimage sont présentés comme un bon moyen pour se familiariser avec l'environnement professionnel. |

| | | |
|---|---|---|
| 8 | - La relation entre l'université et les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises peut favoriser le développement de l'entrepreneuriat à l'université. | Besoin d'une relation plus ficelée avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises: plus de communication avec eux, nouer des conventions et coopérations avec eux et créer des entités d'interface avec l'environnement. |
| 9 | | Pour promouvoir l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial, l'université tunisienne est appelée à faire des partenariats avec des universités nationales et internationales (c'est un échange de bonnes pratiques) et à nouer d'autres relations telle qu'avec les anciens diplômés et plus d'ouverture et de contact avec la société. |

Cette superposition des propositions théoriques et des principaux résultats de l'enquête nous a permis d'affiner notre modèle théorique et le présenter ainsi :

**Figure 45:** Modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université, affiné par l'étude empirique**.**



# Conclusion générale

L'objectif de ce travail de recherche était de conceptualiser l'esprit entrepreneurial et d'identifier les facteurs de son développement à l'université. Autrement dit, il s'agissait de savoir :

- Comment peut-on conceptualiser l'esprit entrepreneurial ?
- L'université peut-elle développer l'entrepreneuriat et l'esprit entrepreneurial?

Cela a été fait à travers une investigation auprès de 24 responsables dans les universités tunisiennes.

La démarche hypothético-inductive nous a permis de superposer les propositions théoriques issues de la littérature avec les principaux résultats de l'enquête. Ce qui a permis par conséquent d'affiner et d'enrichir le modèle conceptuel à travers l'ajout de nouvelles variables :

- Le type de l'université influence le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial;
- L'importance du rôle du responsable de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université : il est appelé à devenir un entrepreneur;
- Au niveau de l'enseignement de l'entrepreneuriat: importance des pédagogies originales et ludiques et celles basées sur les TIC et de la formation des formateurs en entrepreneuriat;
- Intégration de la communication avec et entre étudiants et de la motivation de ces derniers
- Importance de nouer des partenariats universités/ universités et plus de contact avec la société.

Les apports de notre recherche se situent essentiellement au niveau: théorique et pratique.

**Apports théoriques**

L'entrepreneuriat est un phénomène hétérogène, complexe et multidimensionnel. À cet effet, il n'y a pas une définition univoque sur ce que c'est l'entrepreneuriat. Ainsi, les auteurs ont formulé plusieurs acceptations selon des problématiques et des thématiques de recherche bien précises.

Si certains auteurs situent l'entrepreneuriat dans des contextes de situations entrepreneuriales notamment la création d'entreprises notre première contribution consiste à formuler une acceptation différente de l'entrepreneuriat. En effet, **nous concevons l'entrepreneuriat comme** :

- **Une mentalité**, un esprit et une attitude générale qui pousse un individu ou plusieurs individus à entreprendre dans tous les domaines (professionnels, personnels, sportifs, artistiques, etc.) de leurs vies: bref à devenir des entreprenants;

- **Une alternative de carrière possible** et viable pour l'étudiant;
- **Une valeur éducative** : l'université maillon fondamental de la chaîne éducative, peut jouer un rôle important dans la promotion de la carrière entrepreneuriale chez les étudiants et dans la diffusion d'une culture favorable au développement de l'esprit entrepreneurial ou de façon générale de la culture entrepreneuriale.

Nous avons expliqué et décrit une étape qui se situe très en amont du processus entrepreneurial. En fait, nous concentrons notre travail sur l'étude d'un sous-processus entrepreneurial à savoir le processus mental. Celui-ci se situe au cœur du processus de décision (en l'occurrence le choix d'une orientation entrepreneuriale). Au-delà de la vision et de l'intention, concepts fondamentaux du processus conceptuel, nous avons mis l'accent aussi sur d'autres variables cognitives (cognition, représentations entrepreneuriales, réflexivité) qui pourraient avoir une influence sur le processus de décision. Ainsi, nous avons souligné l'importance de l'émotion dans la prédiction du comportement. Alors, nous pouvons conclure que la décision est déterminée par trois dimensions: la cognition, la conation et l'émotion. Ces dimensions permettent d'offrir une meilleure connaissance de la pensée qui précède l'action (Filion, 2008).

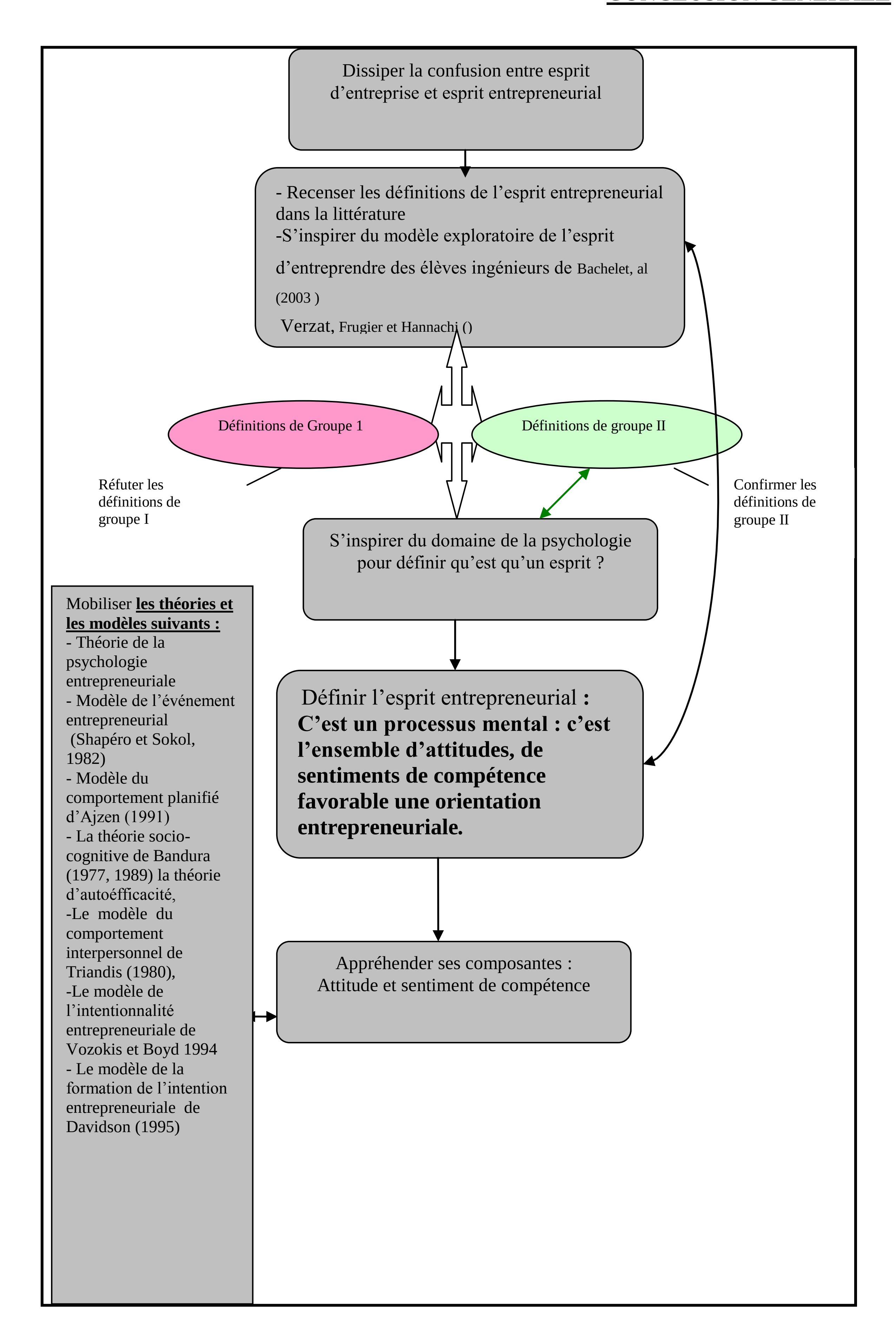
Nous avons suggéré d'adopter ces variables cognitives, conatives et émotives à notre recherche:

**Tableau 64 :** Les variables cognitives, conatives et émotives suggérées dans notre recherche

| Dimensions | Variables | Variables adoptées à notre tude |
|---|---|---|
| Dimension cognitive | vision | Adoptant les propos de Verstraete (2003) dans notre étude, la vision ne correspond-t-elle pas à la construction mentale de l'étudiant? Pour choisir une orientation de carrière, l'étudiant doit d'abord *s'être fait une image mentale d'un état futur,* d'une carrière possible et souhaitable. La construction de la vision de l'étudiant est très liée à son apprentissage à ses expériences professionnelles passées (Bachelet, Frugier et Hannachi, 2003; Tounès, 2003) |
| | La réflexivité | La réflexivité ne peut-elle pas être cette charnière entre le niveau cognitif de l'étudiant et la vie sociale ?Ainsi, n'est-elle pas cette prise de recul de sa part par rapport à plusieurs orientations de carrières où il met en perspective parcours de formation passé et présent, ses expériences professionnelles, associatives et personnelles et ses projets futurs afin de faire un bon choix de carrière? |
| | Les représentation s | Les représentations se situent au cœur du domaine de raisonnement de l'étudiant Pomerol (2005). Ainsi les représentations sont un mix de croyances, de valeurs et de opinions d'une carrière bien précise Allard- Poesi (1995, 1996). |
| | La cognition | la cognition désigne tout ce qui est relatif aux grandes fonctions de l'esprit de l'étudiant (perception, langage, mémoire, connaissance, raisonnement,…). |
| Dimension conative | L'intention | Nous pouvons dire à la suite de Degeorge (2008) que l'intention est une perception qui permet d'appréhender l'entrepreneuriat comme une voie de carrière possible. Elle ne constitue pas une action. Elle représente une pensée. C'est un futur envisagé et préféré mais non certain. |
| Dimension émotive | L'émotion | Adoptons alors les propos de Berthoz (2003) dans notre recherche, nous pouvons dire que pour comprendre comment le cerveau de l'étudiant arrive à choisir entre plusieurs alternatives de carrières (en l'occurrence entre une carrière « salariale » et une carrière entrepreneuriale) il faut donc prendre en considération le rôle de ses émotions (son histoire personnel, son affectivité) au même niveau de sa perception. |

Par ailleurs, **notre principal apport consiste à conceptualiser l'esprit entrepreneurial**. Pour ce faire, nous avons suivi le cheminement présenté dans la figure suivante:

**Figure 46:** La démarche de la conceptualisation de l'esprit entrepreneurial


Dissiper la confusion entre esprit d'entreprise et esprit entrepreneurial
- Recenser les définitions de l'esprit entrepreneurial dans la littérature
-S'inspirer du modèle exploratoire de l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs de Bachelet, al (2003 )
Verzat, Frugier et Hannachi ()
Définitions de Groupe 1
Définitions de groupe II
Réfuter les définitions de groupe I
Confirmer les définitions de groupe II
S'inspirer du domaine de la psychologie pour définir qu'est qu'un esprit ?
Mobiliser les théories et les modèles suivants :
- Théorie de la psychologie entrepreneuriale
- Modèle de l'événement entrepreneurial (Shapéro et Sokol, 1982)
- Modèle du comportement planifié d'Ajzen (1991)
- La théorie socio-cognitive de Bandura (1977, 1989) la théorie d'autoéfficacité,
-Le modèle du comportement interpersonnel de Triandis (1980),
-Le modèle de l'intentionnalité entrepreneuriale de Vozokis et Boyd 1994
- Le modèle de la formation de l'intention entrepreneuriale de Davidson (1995)
Définir l'esprit entrepreneurial :
C'est un processus mental : c'est l'ensemble d'attitudes, de sentiments de compétence favorable une orientation entrepreneuriale.
Appréhender ses composantes :
Attitude et sentiment de compétence

Ainsi, nous avons défini les composantes de l'esprit entrepreneurial de la manière suivante:

- **L'attitude entrepreneuriale** représente un construit de l'esprit, « *elle reflète le choix d'une personne (en l'occurrence l'étudiant) à une orientation entrepreneuriale : elle reposerait sur ses valeurs professionnelles (caractéristiques professionnelles qu'il valorise) et sa vision de l'entrepreneuriat (les besoins qu'il juge satisfaits par l'action entrepreneuriale)* » (Emin, 2003).

- **Le sentiment de compétence** représente la croyance d'un étudiant dans sa possession des compétences nécessaires pour réussir le domaine entrepreneurial, ce qui stimule son intérêt pour ce domaine et influence son choix de carrière. (De Noble et al, 1999).

**Ainsi, nous avons proposé des moyens et des méthodes pour mesurer les composantes de l'esprit entrepreneurial**.

Par ailleurs, pour répondre à la deuxième question de recherche, nous avons souligné que l'esprit entrepreneurial est un fait social: il ne peut être appréhendé que par et dans *son immersion sociale*. Par ailleurs, nous avons montré que plusieurs agents de socialisation (famille et environnement de proximité, culture, religion, milieu professionnel, éducation) peuvent donner ou redonner l'esprit entrepreneurial. Néanmoins, ils peuvent même freiner son développement. Nous nous sommes focalisés dans cette recherche sur le rôle de l'université dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. Nous avons mentionné que pour développer cette mission entrepreneuriale, l'université est appelée à devenir une université entrepreneuriale. En l'occurrence, **nous avons formulé une définition extensive de l'université entrepreneuriale**: l'université entrepreneuriale est une université qui adopte des pratiques entrepreneuriales au niveau de son environnement interne et externe.

De plus, **nous avons contribué à l'étude de l'orientation entrepreneuriale de l'université**

Pour notre part et en suivant les travaux de Todorovic et McNaughton (2003), Todorovic (2007) et de Boehm (2008) une **université ayant une orientation entrepreneuriale est une université autonome, innovante, preneuse de risque, proactive et compétitive**. L'orientation entrepreneuriale est le processus grâce auquel l'université devient entrepreneuriale.

**Nous avons décrit les dimensions de l'orientation entrepreneuriale de l'université** ainsi :

- **Une université innovante** est une université qui s'engage dans l'innovation au niveau de ses missions (nouveaux programmes, nouvelles filières, nouvelles pédagogies, création de nouvelles idées, de nouveaux projets et création de spin-offs, etc.) dans son organisation interne (nouvelles méthodes de travail, nouvelles structures, nouvelles méthodes de management, etc.).

- **Une université proactive** est une université qui agit pro-activement c'est-à-dire elle ne s'adapte pas seulement aux changements de l'environnement mais elle les anticipe.

- **Une université autonome** est une université qui a confiance en soi et surtout capable de s'autofinancer ou de trouver les sources de financements nécessaires (Clark, 2001).

- **Une université preneuse de risque** est une université qui a une attitude favorable envers un certain risque. (Todorovic, 2007).

- **Une université compétitive** est une université qui agit intensément pour vaincre ses concurrentes afin d'attirer plus de clients et améliorer son image de marque.

**L'apport de ce travail peut s'apprécier également par l'élaboration d'un modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université**.

**L'originalité de ce modèle est de réunir des facteurs liés à la fois à l'environnement interne (académiques, para-académiques et institutionnels) et à l'environnement externe (partenariat université/entreprise, relations avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises) de l'université. Notre étude a permis aussi d'affiner ce modèle conceptuel par une enquête exploratoire auprès des responsables des universités tunisiennes**.

**Apports pratiques**

**Les implications opérationnelles de notre recherche se traduisent principalement en termes de proposition d'instruments capables de faciliter les pratiques de différents acteurs (décideurs publics, universités, enseignants, étudiants, etc.) impliqués au niveau du développement l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université.**

**Le modèle conceptuel que nous avons proposé peut servir comme outil mis à la disposition des universités voulant initier et concrétiser une politique de promotion de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial en leur sein**.

En effet, les universités sont appelées à :

- revoir et enrichir leurs missions en intégrant la dimension entrepreneuriale, en s'orientant plus vers l'employabilité des diplômés et en subvenant aux besoins de l'économie;

- prendre en considération son type dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial;

- devenir elles mêmes entrepreneuriales en envisageant des transformations internes touchant son mangement, sa structure, son organisation, sa stratégie, sa culture, sa gestion des ressources humaines, etc.;

- avoir une orientation entrepreneuriale (innovante, autonome, proactive, preneuse de risque et compétitive);

- sensibiliser le responsable quant à l'importance de son rôle dans le développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial. En effet, le rôle de ce dernier doit être axé sur le volontariat, l'engagement et surtout sur le professionnalisme;

- enseigner l'entrepreneuriat (sensibilisation, formation et accompagnement);

- former des formateurs en entrepreneuriat;

- réaménager le plan d'étude en introduisant des modules pour le développement des attitudes et des compétences entrepreneuriales (musique, théâtre, histoire, cinéma, etc.) et en privilégiant les disciplines orientées vers le marché;

- s'ouvrir plus sur son environnement économique et social;
- intégrer des professionnels dans l'enseignement;
- rendre le stage obligatoire et incorporé dans le processus de notation et d'évaluation de l'étudiant. Ainsi, le stage doit être obligatoire, sérieux, co-encadré et payant;
- valoriser les résultats de la recherche à travers le transfert technologique et l'essaimage;
- nouer des relations plus ficelées avec les structures d'appui et d'accompagnement à la création d'entreprises;
- communiquer avec les étudiants, les motiver et les intéresser;
- construire des structures périphériques qui ont pour rôle de servir comme une interface et un relais avec l'environnement;
- maintenir, suivre et développer la vie associative des étudiants;
- chercher une formule adéquate pour capitaliser la vie associative dans le cursus de l'évaluation de l'étudiant.

Par ailleurs, **nous avons proposé un cadre original pour l'enseignement de l'esprit entrepreneurial qui peut servir comme une référence pour l'enseignant**.

**Ainsi, notre recherche concerne aussi l'étudiant. Elle peut lui permettre de concevoir l'entrepreneuriat comme une option de carrière possible et viable et comme une attitude et un état d'esprit qui lui permet de devenir entreprenant. Ainsi, elle le pousse à devenir un acteur dynamique qui participe à la construction de son apprentissage**.

Les implications théoriques et pratiques ont été présentées, nous allons exposer les principales limites.

## Quelles limites?

Les principales limites sont de deux catégories: des limites inhérentes au choix du sujet et des limites méthodologiques.

### Limites inhérentes au choix du sujet

Nous nous sommes contentés dans cette recherche de conceptualiser ce qu'est l'esprit entrepreneurial; d'ailleurs nous l'avons défini comme un processus mental ce qui évoque l'idée de dynamisme et d'évolution au cours du temps. À cet effet, l'une des principales limites de notre recherche c'est que **nous n'avons pas mené une analyse longitudinale sur des étudiants tout au long de leur parcours scolaire où il s'agit de répéter la même enquête pour repérer d'une part l'évolution et le changement de leur esprit entrepreneurial et d'autre part pour mesurer ses composantes**.

De surcroît, nous nous sommes intéressés seulement à l'étude du développement de l'esprit entrepreneurial et nous avons omis de mentionner en suivant Billet (2007) qu'il faut aussi maintenir cet esprit dans la durée ou dans le temps: *« ce qui est important, nous semble-t-il, c'est d'entretenir cet esprit d'entreprendre. Et si l'on peut apprendre à apprendre,*

*pourquoi ne pourrait-on pas apprendre à entreprendre et apprendre, aussi, à entretenir un esprit entrepreneurial en éveil, tout au long de sa vie et le faire fonctionner au gré des évènements afin de porter ainsi de nombreux projets à leur terme».*

Une autre limite découlant de la forme de la thèse: c'est qu'il y a **un déséquilibre au niveau des chapitres**: plusieurs sont à portée théorique et un seul est à portée empirique. Cela peut s'expliquer en grande partie par la nature exploratoire de notre thèse et par notre ambition de contribuer à l'étude de plusieurs concepts: esprit entrepreneurial, université entrepreneuriale et orientation entrepreneuriale de l'université.

Après l'identification des variables propres à l'université à travers l'enquête qualitative, **une étude quantitative aurait peut-être permis de mesurer ces variables et de les mettre en relation (à travers l'usage des procédures statistiques) avec des mesures de l'esprit entrepreneurial** effectuées auprès d'un échantillon d'étudiants dans les universités sélectionnées. Ceci permettra de tester le modèle conceptuel. Cette enquête quantitative aurait peut-être enrichi et équilibré notre thèse.

**Une autre limite découlant de la nature du modèle conceptuel: général et multidimensionnel:** nous aurons dû nous focaliser sur les facteurs de l'environnement interne ou externe de l'université seulement ou sur l'orientation entrepreneuriale de l'université et les étudier plus en profondeur.

**Limites méthodologiques**

Aux limites évoquées ci-dessus, viennent s'ajouter celles liées à notre démarche méthodologique.

Parmi les principales limites méthodologiques, nous citons d'abord **l'étroitesse de l'échantillon: 24 responsables;** nous pensons que le recours à un échantillon plus important aurait aidé à rendre les résultats de la recherche plus représentatifs.

Une autre limite découlant du choix des universités qui appartiennent aux différentes régions (Tunis, Sfax, Gabès, Sousse): nous aurons dû choisir des universités appartenant à la même région pour neutraliser l'effet de la culture régionale.

Enfin, **une limite liée encore aux choix de l'échantillon: nous nous sommes contentés d'effectuer des entretiens auprès des responsables des universités, alors que des entretiens auprès des enseignants en entrepreneuriat auraient peut-être enrichi les résultats de la recherche.**

**Quelles pistes de recherche?**

Les limites évoquées précédemment ouvrent plusieurs pistes de recherche. Nous en avons cités quelques-unes dans les paragraphes précédents. Nous pouvons classer les voies futures de notre recherche en deux catégories: indispensables et envisageables.

**Prolongements indispensables**

Parmi les prolongements pour cette étude, d'une part, il est indispensable de **tester le modèle conceptuel de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université affiné par l'enquête qualitative auprès des universités tunisiennes**.

Une distinction doit être opérée d'un côté entre les types d'établissement (public vs privé, faculté vs école ou institut) et d'un autre côté les types de formations dispensées dans ces universités (Gestion, Lettres, Beaux-Arts, Economie, Informatique, Ingénierie).

D'autre part, il **est nécessaire de développer une échelle pour mesurer l'esprit entrepreneurial et l'opérationnaliser par une étude quantitative auprès des étudiants tunisiens.**

Il est nécessaire également de s'**intéresser à l'évaluation des pédagogies utilisées pour développer les attitudes et les compétences entrepreneuriales étudiantes**.

**Prolongements envisageables**

Au-delà des perspectives de recherches liées directement à notre sujet, nous souhaitons **enrichir notre étude en approfondissant l'étude de l'orientation entrepreneuriale de l'université** de façon conceptuelle et de façon empirique et ce à travers un questionnaire administré auprès des universités tunisiennes.

Enfin, **nous projetons de consacrer une étude à part entière pour examiner la vie estudiantine** (vie associative, expériences antérieures, communication avec et entre étudiants) et son importance dans le développement de l'esprit entrepreneurial moyennant la méthode de focus groupe d'étudiants car cette technique d'entretien du groupe permet de mieux appréhender et comprendre les besoins, les attentes, les opinions, les motivations des étudiants et de faire émerger de nouvelles idées inattendues pour le chercheur.

# BIBLIOGRAPHIE

## A

**ADEROF. A, DHALIWAL. S, Willis. R** (2005), « Insatiable demand or academic supply: The intellectual context of entrepreneurship education", *in European Business Review*, Vol 17, N° 6, pp 518- 531.

**ADLER.N** (1994), «*Comportement organisationnel. Une approche multiculturelle*», Ottawa, Ed. Reynald et Goulet.

**AGHION. P, COHEN. E** (2004), Université: l'éducation ou la croissance ? Rapport 46 conseils d'analyse économique du 1er Ministre.

**AGUTHON** (2000), « L'alternance une notion polymorphe des enjeux et des pratiques segmentés », in *Revue Française de Pédagogie* (131), pp55-63.

**AJZEN.I** (1987)," Attitudes, traits, and actions: Disposional prediction of behaviour in *Personnality and Social Psychology*", Advances in experimental social psychology, p 63.

**AJZEN.I** (1991), "The theory of planned behavior", in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp179- 211.

**AJZEN.I** (2002),"Perceived behavioural control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavioural", in *Journal of Applied Social Psychology*, 2002, Vol 32, pp1-20.

**ALBAGLI.C**(1995), «*L'innovation socioculturelle comme stimulant entrepreneurial* », *Editions, AUPELF-UREF, John Libbey Eurotex, Paris*, pp.13-27.

**ALBERT. P., FOURNIER. R, et MARION.S** (1991), « Developing Entrepreneurial Attitudes and Management Competence Among Scientists" *in Journal of Entrepreneurship Research and Development*, 3(4), pp 344-362.

**ALBERT. P et MARION.S** (1997), « Ouvrir l'enseignement à l'esprit d'entreprendre », in *Les Echos*, dossier spécial sur l'Art d'Entreprendre, 19 et 20 septembre, http : //www.lesechos.fr/Art_entreprendre1/sommaire/somm_6.htm.

**ALBERT.P, FAYOLLE.A et MARION.S** (1994), « Evolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises », in *Revue Française de Gestion*, N°101, Novembre, Décembre, 1994, pp107-111.

**ALLARD.R et OUELLET.J-G** (1995), «Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socio-professionnelle des jeunes », in *revue carriérologie*, été, pp. 63-85.

**ALLEN.D.N et MC CLUSKEY.R (1990),** « Structure, Policy, Services and Performance in the Business Incubator Industry » in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Waco, Vol. 15, n° 6, pp 61-78.

**ALLOUCH.B** (2008), « Réalisations de l'Université Virtuelle de Tunis », Ministère de l'enseignement Supérieur, de la recherche scientifique et de la technologie, Université Virtuelle de Tunis.

**ALLPORT. G.W**(1935), "Attitudes", in Murchison.C (Ed.), "*Handbook of Social Psychology"*, pp. 798-884, Worchester, MA: Clark University.

**ANDERSON. L, THORP. R** (2004), « New perspectives on action learning: Developing criticality", in *Journal of European Industrial Training*, Vol 28, N° 8/ 9, pp 657- 668.

**ANTONIC.B ET HISRICHR.D** (2001), "Intrapreneurship : Construct Refinement and Cross-Cultural Validation", in *Journal of Business Venturing*, 16, pp495-527.

**AOUNI. Z et SURLEMONT. B** (2008), «Entrepreneurial competencies within the process of recognition (interactive paper)" , *in Frontiers of Entrepreneurship Research*, Vol 28, Iss 17, Article 2.
**ARTHUR.M. et LAWRENCE.B** (1984), «Perpectives on environment and career", in *Journal of Occupationnal Behavior*, 5, pp1-8.
**AUDET. J** (2002) " A longitudinal study of the Entrepreneurial Intentions of University Students », in *Cahiers de la recherche de LINRPME*, Université Québec Trois Rivières.
**AUDET. J et JULIEN.P-A** (2006), "L'entrepreneuriat social au Québec: L'exemple des centres de formation en entreprise et récupération*", in Recherches Sociographiques*, XLVII, 1, pp 69-94.
**AUDET.J (2004)**, « L'impact de deux projets de session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration » in *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, *17*(3), pp 223-240.
**AUDET.J, RIVERIN.N et TREMBLAY.M**(2005), « L'influence de la culture d'un pays sur la propension entrepreneuriale de ses citoyens : Le cas du Canada », in Actes du *Congrès annuel du Conseil Canadien de la PME et de l'Entrepreneuriat* à Waterloo.
**AUDRETSCH.D** (2007), "*The entrepreneurial Society"* Oxford University Press, 236 pages.
**AUTISSIER.D**(1997), « Les processus de contrôle dans la structure de l'organisation», Tome 1, *Thèse de doctorat en sciences de Gestion* de l'Université. Paris I Panthéon – Sorbonne.

# B

**BACCARI.B,** (1998), "contributing to National and Regional Development", *World conference on Higher Education, Higher Education in the twenty- first Century: Vision and Action*? UNESCO, Paris, 5-9 octobre.
**BACCARI.E**(2006), « Les motivations entrepreneuriales des jeunes entrepreneurs Tunisiens: Etude exploratoire », *in Actes du 8ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, « L'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales », 25, 26, 27 octobre 2006, Haute école de gestion (HEG) Fribourg, Suisse.
**BACHELET.R et al** (2003), « Mesurer l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs», in *Actes du 3ème congrès de L'Académie de l'entrepreneuriat*« Itinéraires d'Entrepreneur », Lyon 31 mars /1 avril.
**BACHELET.R**(2005), « Les ingénieurs-entrepreneurs : des « ingénieurs 'non ingénieurs' » ? in *Actes du 3ème Colloque La pédagogie par projet dans l'enseignement supérieur*", Nouveaux contextes, nouvelles compétences, EC Lille juin 2005.
**BACHELET.R, FRUGIER.D et HANNACHI.A** (2005), « Comment aider les jeunes ingénieurs à développer leur esprit d'entreprendre ? Attitudes, comportements, croyances, compétences : Sur quelles dimensions l'école peut-elle agir ? », Document du travail.
**BANDURA.A** (1982), «Self efficacy mechanism in human agency » in *American Psychologist*, N°37, 2, pp 122-147.
**BANBURA. A**(1986), "*Social foundations of thought and action. Prentice*»,-Hall, Englewood Cliffs.
**BANDURA. A**(2003), *« Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle »*, Paris, Editions De Boeck.
**BARES. F, CAUMONT. D** (2004), " Les études qualitatives face aux normes de la recherche: Le cas des entretiens », Université Nancy 2, Document du travail, in Cahier N°2004, Q-2.
**BARES.F** (2004), « De l'accompagnement à la création d'entreprises : regards croisés d'une déclinaison locale de la politique nationale ». L'émergence du réseau CREA Alliance, communication proposé par le CIFEPME, 2004, Montpellier, du 27au 29 octobre, 2004.

**BARES.F, CHELLY.A, TADJINE.T** (2004), « La création et le développement d'opportunités : vers une relecture du rôle de l'accompagnement en entrepreneuriat », 4éme *colloque « Métamorphose des Organisations : logiques de création* », Nancy, du 21 au 22 octobre, 2004.
**BARON.R. et MARKMAN.G** (2003), «Beyond social capital: the role of entrepreneur's social competence in their financial success », in *Journal of Business Venturing*, Vol 18; pp 41-60, www.sciencedirect.com.
**BARTH. I et GENIAUX.L** (2001), « Une formation universitaire en alternance comme levier de développement des petites entreprises- cas du département GEA de l'IUT Lumière», in *Actes du 10ème Congrès de l'AIMS*, Québec, 12, 13, 14 Juin 2001.
**BASLY.S**(2009), « *Le processus d'internationalisation de l'entreprise familiale»*, 271 pages, Editions l'Harmattan.
**BAUDOUIN.J-Y et TIBERGHIEN.G** (2007), «Psychologie cognitive**»**: Tome 1, L'adulte, 192 pages, Presses universitaires de Grenoble.
**BAUMOL.W-J** (1993), « Formal entrepreneurship theory in economics: existence and Bounds" *Journal of Business Venturing*, Vol 8, pP 197-210.
**BAYAD. M et BOURGUIBA. M**(2006), « De l'universalisme à la contingence culturelle : Réflexion sur l'intention entrepreneuriale », in Actes du *8ème congrès international francophone en entrepreneuriat et PME CIFEPME*, 25,26-27 octobre, Fribourg, Suisse, pp 1-19.
**BAYAD. M, SCHMITT.C ET KNOLL.L** (2003) «L'entrepreneuriat dans les universités françaises : Regard sur le dispositif d'incubation,, *in Actes du Colloque d'Agadir- 2003, Association internationale De Recherche en Entrepreneuriat et PME*.
**BAYAD.M** (2003), « Du plan d'affaires à la formation au plan d'affaires : le plan d'affaires vu comme un outil d'intermédiation et de structuration dans la conception des organisations », *in Actes du Colloque d'Agadir -2003, Association internationale de Recherche en Entrepreneuriat et PME*.
**BAYAD.M et GARAND. DJ** (1998), « Vision du propriétaire-dirigeant de PME et processus décisionnel: de l'image à l'action, in A*ctes du 4ème Congrès international francophone de la PME, Metz, 22-23-24 octobre 1998.*
**BAYAD.M, BOUGHATASS. Y et SCHMITT. C** (2006), "Le métier de l'entrepreneur : le processus d'acquisition de compétences »*, in Actes de 8ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, L'internationalisation des PME et ses conséquences sur les stratégies entrepreneuriales, 25, 26, 27 octobre 2006, Haute école de gestion (HEG) Fribourg, Suisse.
**BAYAD.M, NAFFAKHI.H et SCHMITT.C**(2007), «L'équipe entrepreneuriale : rôle de la diversité dans le processus entrepreneurial», in *Actes de 5ème congrès de l'académie de l'entrepreneuriat, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke* (Canada).
**BAYAD.M, SCHMITT.C et GRANDHAYE.J.-P** (2002), « Pédagogie par projet et entrepreneuriat : réflexions autour d'une démarche et de différentes expériences », in *Actes du 2ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuria*t, Bordeaux, 17 et 18 avril.
**BECHARD.J.P** (1996), « Comprendre le champ de l'entrepreneurship», in *cahier de recherche,* N°96-01-01, Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter, École des HEC de Montréal.
**BECHARD J-P** (1998), "L'enseignement en entrepreneurship à travers le monde : validation d'une typologie, *Management International*, 3-1, pp 25-34.

**BECHARD. JP** (2000), « Méthodes pédagogiques de formation à l'entrepreneuriat résultat d'une étude exploratoire », in *Gestion 2000*, Mai Juin, pp 165-175.

**BECHARD.J.P** (2001), « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits », in *Revue des Sciences de l'Education*, vol VII, N 2, 2001, pp 257-281.

**BECHARD.J, PELLETIER.P** (2004), « Les universités traditionnelles à l'heure des innovations pédagogiques », in *Gestion,* volume 29 n°1 Printemps 2004, pp 49-55.

**BELLEY.A** (1989), « Opportunités d'affaires: objet négligé de la recherche sur la création d'entreprise, *Revue P.M.O*, 4(1), 1989, 33.

**BEN HASSINE.A** (2005**),** « Développement économique et local et nouvelles technologies: Le cas Sfax (Tunisie), Networks and communication studies, in *Netcom*, vol 19, numéro 12, pp67-78.

**BEN KAHLA.K** (1998), « L'analyse critique du rapport de la banque mondiale, l'enseignement supérieur en Tunisie 1998 », in *Revue Tunisienne de Gestion*, vol n° 1, mars 99 p 17.

**BEN KAHLA. K**(2002), «L'Université Tunisienne face au dilemme », Extrait de : *«L'Annuaire de l'Afrique du Nord,* 2002» tome XL,2004, pp 160-186, édition du CNRS.

**BEN SALAH.A** (2009), «L'Accompagnement à la Création d'Entreprises : Une Première Approche de l'Efficacité des Pépinières Tunisiennes, in *6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat,* 19-20 et 21 novembre - Sophia Antipolis.

**BEN TURKIA.M** (1992), « Management sans douleurs», Editions C.L.E, 272 pages.

**BENKO.G.B**(1989), « Géographie des mutations industrielles. Le phénomène des pépinières d'entreprises », in *Annales de Géographie*, 1989, t. 98, n°550. pp. 628-645.

**BENNIS.W. et B. NANUS** (1985), «*Diriger: les secrets des meilleurs leaders* » Inter Éditions, Paris.

**BENSON.G.L** (1992), **«** Teaching Entrepreneurship Through the Classics, in *Journal of Applied Business Research;* Vol 8, N°4, pp 135-140.

**BERLEUR.J**(1994), *« Des rôles et missions de l'université »*, 404 pages, Presses universitaires de Namur.

**BERNASCONI.M et GAYNOR.L** (*2003*), « *Incubateurs et pépinières d'entreprises: un panorama international* », 132 pages, Editions Economie et Innovation.

**BERTHELOT. S, GASSE.Y et HISCOCK. J** (2005), « *Approches pédagogiques et traits de personnalité associés à l'entrepreneuriat des étudiants et étudiantes universitaires : une étude empirique* », ASAC Toronto, Ontario.

**BERTHELOT.S** (2009), « L'environnement universitaire et l'entrepreneuriat au Canada atlantique, pp89-98, in Gasse. Y, «*L'entrepreneuriat francophone, évolution et perspectives*»**,** 375 pages, Editions L'Harmattan.

**BERTHOZ.A** (2003), « *La décision* ». Paris, Editions Odile Jacob, 312 pages.

**BETZ. N. E** (2004), "Contributions of self- Efficacy Theory to Career Counselling: A personal Perspective", in *Career Development Quarterly*, June, Vol 52, N°4, pp340-354.

**BIENYAME.A** (1986), *«L'enseignement supérieur et l'idée de l'université »*, Edition Economica 1986.

**BILLET. J**(2007) « Education à l'entrepreneuriat et développement de l'esprit d'entreprendre auprès des étudiants des écoles de Management : le cas de l'ESCPAU, in *Actes de 5ème congrès de l'académie de l'entrepreneuriat, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke* (Canada).

**BINKS.M, STARKE.K, MAHON.C.L** *(2006), "Entrepreneurship education and the business school»*, in ***Technology Analysis et Strategic Management*,** Abingdon Feb 2006. Vol.18, Iss 1, p1.

**BIRD.B et JELIEK.M** (1988), « The Operation of Entrepreneurial Intentions", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, *13*(2), pp 21-29.

**BLAID.S** (2004), « Les facteurs externes de l'entrepreneuriat », in *Séminaire C.J.M* : La Création d'Entreprise en Tunisie, 16 septembre.

**BOEHM.J** (2008), « *Entrepreneurial Orientation in Academia* », 235pages, Editions Gabler Wissenschaft.

**BOISCLAIR.M** (2009), «Des partenariats université-entreprise : un ingrédient essentiel à la qualité de la formation continue ? Quelques éléments de réflexion pour l'action », *in La revue de l'innovation*, Vol. 14(3), article 9.

**BOISSIN. J.P, CHOLLET et EMIN.S** (2009), « Intentions entrepreneuriales des étudiants : une comparaison Brésil – France », in *Actes du 5ème colloque de l'IFBAE* – Grenoble, 18 et 19.

**BOISSIN. J.P, EMIN. S et HERBERT. J.I** (2007) « Les étudiants et la création d'entreprise : une étude comparée France / Etats-Unis *», in Acts du XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique.*

**BOISSIN.J-P, BRANCHET.B, ALMEID.A.F, BITTAR.S, FREITAS.H et DAI PRÁ MARTENS.C** (2009), "Intentions entrepreneuriales des étudiants : une comparaison Brésil – France », in Actes du 5ème colloque de l'IFBAE , Grenoble, 18 et 19 mai.

**BOISSIN.JP, EMIN.S** (2007), « les étudiants et l'entrepreneuriat: l'effet de formations, in *Gestion 2000*, Vol. 24, N°3, pp 25-42.

**BOISSIN.JP, EMIN.S et HERBERT.J** (2007), « Les étudiants et la création d'entreprise - une étude comparée France / Etats-Unis », *in actes du XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 Juin 2007.

**BOSMA.N et WENNEKERS.S** (2002), «Entrepreneurship under pressure: global entrepreneurship Monitor 2002», *in the Netherlands. EIM: Business and Policy Research*,www.gemconsortium.org/download/1092304773890/ Netherlands2002.pdf.

**BOUCHARD.V**(2004), « Dispositifs intrapreneuriaux et créativité organisationnelle : une conception tronquée ? », in *Actes du XIII Conférence Internationale du Management Stratégique*, 1,2, 3 et 4 Juin, Le Havre Normandie, France.

**BOUCHIKI. H** (2004), « Quels fondements pour une identité professionnelle de l'entrepreneuriat dans les Sciences de Gestion » ? Conférence d'ouverture du *3ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Lyon, 31, mars- 1er avril.

**BOUDIEU.P** (1997), **«**Les usagers sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique», *in* conférence débat à l'INRIA, Paris, INRIA Editions.

**BOUKAR.H et JULIEN.PA** (2009), « Impact des facteurs socioculturels sur la croissance des petites entreprises : une recension de la littérature », « La vulnérabilité des TPE et des PME dans un environnement mondialisé *», in actes des11es Journées scientifiques du Réseau Entrepreneuriat*, 27, 28 et 29 mai 2009, INRPME, Trois-Rivières, Canada.

**BOUMEDIENE.**F (2005), « Innovation et partenariat entreprise-université en Algérie, quel rapprochement ? **»,** in *La Revue de l'innovation dans le secteur public*, Vol10 (2), 2005, N°3.
bounds », in *Journal of Business Venturing*, Vol.3, pp197-210.

**BOURGUIBA.M** (2007), « De l'intention à l'action entrepreneuriale : Approche comparative auprès de TPE Françaises et Tunisiennes », *Thèse de Doctorat* en Sciences de Gestion,. l'Université de Nancy 2.

**BOURION.C** (2008), «Les représentations mentales : une approche par les récits de vie», in *Cahier de Recherche*, N°2008-02, Université Nancy 2.

**BOUSSETTA.M** (2001), Formation à la culture entrepreneuriale expérience de l'école doctorale de gestion de l'université de Rabat AGDAL au Maroc.

**BOUTILLIER.S et UZUNIDIS.D** (1999), *« La légende de l'entrepreneur. Le capital social, ou comment vient l'esprit d'entreprise »*, Editions La Découverte et Syros, Paris.

**BOUTINET.J.-C**. (1993), «*Psychologie de la conduite à projet*», PUF. Paris, pages.

**BOYD. N.G et VOZIKI.G. S** (1994), "The influence of self-efficacy on the development of Entrepreneurial Intentions and Actions", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (4), pp63-77.

**BRAZEAL.D. V et T. T. HERBERT.T.T**(1999) «The Genesis of Entrepreneurship", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, 23(3), pp 29-45.

**BREDEMEIER. M. E et GREENBLAT.C. S** (1981), "The educational effectiveness of simulation games: A synthesis of findings", in *Simulation and Games*, 12(3), pp307-332.

**BRENNER.G, BRENNER. R**(1988), « Intrapreneurship nouveau nom d'un vieux phénomène », in *Revue Française de Gestion*, Septembre, p23.

**BREWER.E. A, DELLAROCAS. C. N, KOLBROOK. A et WEIHL.W. E** (1991), "Proteus: A high-performance parallel-architecture simulator", Tech. Report MIT/LCS/TR-516, MIT Laboratory for Computer Science (Sept).

**BRONFENBRENNER. U** (1977), «Toward an experimental ecology of human development», in *American Psychologist*, N 32, pp 513-531.

**BROWN. C** (2000), « Entrepreneurial Education Teaching Guide ». *Kauffman Center for Entrepreneurial.*

**BROWN.W.GALLOWAY.L** (2002), « Entrepreneurship education at university : a driver in the creation of high growth firm ", in *Education and Training*, Vol, N°8, pp398, 405.

**BRUNATI et al** (2006), « *L'Exégèse des lieux communs en orientation* », 153 pages, Editions Qui plus est.

**BRUSH, CANDIDA.G et al** (2003). « Doctoral Education in the field of entrepreneurship», in *Journal of Management*, Vol. 29, N°3, pp 309-331.

**BRUYAT.C**(1993), " Création d'entreprise: Contributions épistémologiques et modélisation, *thèse pour le Doctorat de Sciences de Gestion*, Grenoble.

**BRUYAT.C**(1999), « Une démarche stratégique pour aider le créateur d'entreprise à évaluer a faisabilité de son projet », in *Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Entrepreneuriat et Enseignement : Rôle des institutions de formation Programmes, Méthodes et Outils.

**BRUYAT. C** (2002), « Contribution épistémologique au domaine de l'entrepreneuriat », in *Revue Française de Gestion*, novembre Décembre, pp98-99.

**BRYAT.C, JULIEN PA** (2001),"Defining the field of research in entrepreneurship", in *Journal of Business Venturing*, N°8, pp 35-46.

# C

**CADIN.L** (2005). « Les cadres français ont-ils bouleversé leur modèle de carrière ?» , in *Dixième journée d'étude du GDR Cadres,* CEVIPOF, 15 décembre.

**CARRIER.C** (2000), « Défis, enjeux et pistes d'actions pour une formation entrepreneuriale renouvelée », in *Gestion 2000*, Mai Juin, pp 149-163.

**CARRIER .C** (2007), « Strategies for Teaching Entrepreneurship: What Else Beyond Lectures, Case Studies and Business Plan? », pp 143-159, in Fayolle, A (dir.), "*Handbook of Research in Entrepreneurship Education*", London, UK: Edward Elgar Publishing.
**CARRIER .C** (2009), « L'enseignement de l'entrepreneuriat : au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires », in *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), pp 17-33.
**CARRIER.C et JACOB.R** (1999), « Un mariage Université-Entreprises pour une formation en gestion adaptée aux PME », in *Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Entrepreneuriat et Enseignement: Rôle des institutions de Formation programmes, Méthodes et Outils.

**CARRIERE J. B** (1991), «La vision stratégique en contexte de PME : cadre théorique et étude empirique », in *Revue Internationale PME*, Vol. 4, **N°**1.

**CARSURD. A.L et JOHNSON. R.W** (1989), « Entrepreneurship : A social psychological perspective », in *Entrepreneurship and Regional Development*, 1(1), pp 21-31.
**CASEBEER. A. L, VERHOEF. M. J** (2002), "L'utilisation combines des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives pour améliorer l'étude des maladies chroniques", in *Maladies Chroniques à Canada*, Vol 18, N° 3.
**CASSON. M** (1982), "*The Entrepreneur: An Economic Theory*", Oxford: Martin Robertson. Version française: L'entrepreneur, (1991), Editions Économica.
**CASTELLAN. Y** (1970), *« Initiation à la psychologie sociale* », Editions A. Colin, Paris.
**CHAHER.M, BENNOUR.O et ELKHALDI.**A (**2005),** « L'enseignement de l'entrepreneuriat à l'université: Enjeux et voies d'amélioration », in *Actes de colloque L'Entrepreneuriat : une alternative au paradigme salaria*l, organisé par L'Institut Supérieur de Gestion de Tunis et l'Association des Anciens de l'ISG de Tunis, Les 11 et 12 mai 2005.
**CHAKRABARTI.A et MARK. R** (2003), « Changing Roles of Universities in Developing Entrepreneurial Regions: The Case of Finland and the US », *document de travail* du MIT IPC 03-005, *http://web.mit.edu/ipc/www/pubs/articles/03-005.pdf*.
**CHARNEY.A, LIBECAP.K G.D et CENTER.K.E** (2000)," The Impact of Entrepreneurship Education: An Evaluation of the Berger Entrepreneurship Program at the University of Arizona, 1985-1999 », *Rapport final*, Mai, 23, 2000, The Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.
**CHARREIRE. S, DURIEUX. F** (1999), « Explorer et tester deux voies pour la recherche », in Thiétart, «*méthodes de recherche en management*», 1ère édition, Editions Dunod, Paris.

**CHATTY.J** (2000), « *Etats généraux de l'enseignement supérieur* : L'université au diapason des mutations », in *Economiste MAGREBIN*, N° 860, du 05/10, p15.

**CHAVAGNEUX.C (**2002), « Où on est de la mondialisation », in *Alternatives Economiques* Hors service n°52 2ème trim, p50-51.

**CHELLY.A** (2007), « Le rôle des connaissances et expériences des entrepreneurs dans l'identification d'opportunités entrepreneuriales », in *Actes du 5ème Congrès International de l'Académie de l'Entrepreneuriat,* 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke (Canada).
**CHEN. C.C, GREENE. P.G. et CRICK. A (**1998), "Does entrepreneurial self-Efficacy distinguish entrepreneurs from managers, *Journal of Business Venturing*, Vol.13,
**CHERCHEM.Net FAYOLLE.A (2008)**, « Evolution du concept d'orientation entrepreneuriale : enjeux et perspectives », in *Actes journée de recherche « Entrepreneuriat et Stratégie* », Bordeaux, 1er juillet 2008.
**CKHARDT. E, TAND. J, SHANE.S** (2003),"Opportunities and entrepreneurship", in *Journal of Management*, 29 mars, pp333-349.

**CLARK. B.** (1998):*"Creating Entrepreneurial Universities*". London: Pergamon Press, 1998.
**CLARK. B.W, DAVIS. C.H et HARNISH. V.C** (1 984), "Do Courses in Entrepreneurship Aid in New Venture Creation?" in *Journal of Small Business Management*, 22:2, pp 26-32.
**CLENET.J** (1994), « *Partenariat et alternance en éducation: des pratiques à construire »*, 184 pages, Editions L'Harmattan
**COLLINS. A et ROBERTSON. M** (2003), "The entrepreneurial summer school as a successful model for teaching enterprise", in *Education and Training*, 45(6), pp 324-330.
**COLLINS. L, HANNON. P. D, SMITH. A** (2004),"Enhancing entrepreneurial spirit a resolve for graduates", in *Management Research News*, Vol 18, Iss1-2, pp31- 53.
**COLOT.O, COMBLE. K et LADHARI.J** (2007), « Influence des facteurs socio-économiques et culturels sur l'entrepreneuriat », *document du travail*, 2007/3, Centre de Recherche Warocque, Académie Universitaire Wallonie Bruxelles.
**COMMISSION EUROPEENNE** (2003), *«Livre vert « L'esprit d'entreprendre en Europe »* COMM (2003), 27 final.
**COMMISSION EUROPEENNE** (2004), « *Vers la création d'une culture entrepreneuriale. Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation. Guide de bonnes pratiques »*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes, 50 pages.
**COMMUNAUTE FRANCAISE BELGIQUE** (2004), in *Charte européenne des PME, Rapport FEIRA de la Belgique à la Commission européenne*, 2004.
**CONNOLLY. R, O'GORMAN. B et BOGUE. J** (2006),"An Exploratory Study of the Process by which Recent Graduate Entrepreneurs (RGEs) Become Self-Employed", in *Irish Journal of Management*, 26, 2, pp 185-210.
**COOPER.A** (1979), "*Strategic Management: New Ventures and Small Business"*, in D. E. Schendel and C. W. Hofer (Eds.),"*Strategic management*", Boston: Little, Brown,pp 316- 32.
**COPAIN. G**, « Rapport pour Vouloir entreprendre », www.vouloirentreprendre.com.
**COSETTE.P et AUDET.M** (1994), «Qu'est-ce qu'une carte cognitive ? », in Cossette P. (sous la direction), *Cartes cognitives et organisations*. Editions Eska, Les Presses de l'Université de Laval, pp13-33.Freeman.
**COSETTE.P**(2003), "Méthode systématique d'aide à la formulation de la vision stratégique : illustration auprès d'un propriétaire dirigeant", in *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 2, N°1, pp1-179.
**COSSETTE.P** (2008), «La cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : mise à l'épreuve d'une nouvelle Approche », in *Mangement*, 11: 3, pp 259-281.

**COULON.A.R** (2002), « Les universités d'entreprises des espaces stratégiques », in *l'Expansion Management Review*, Septembre, pp 68-71.

**COX.L, MUELLER.S. L et MOSS.S.E** (2002), «The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy", in *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(2), pp 229–247.

**CRAS.F** (1997), « L'innovation en éducation et formation : Note synthèse », in *Revue Française de Pédagogie*, Vol, 118, pp127-156.

**CREPLET. Fet MEHMANPAZIR.B**(1999), « Une analyse cognitive du concept de „vision entrepreneuriale», http://cournot2.ustrasbg.fr/users/beta/publications/2000/2000-04.pdf, 18 p.

**CULIE.J-D**,(2007), « Mise en perspectives des modèles de carrière dans le contexte des pôles de compétitivité : une revue de littérature critique », in Actes **du Congrés AGRH 2007**,

« Outils, modes et modèles en GRH », 19 - 22 septembre 2007 Fribourg, Suisse, accessible sur le site : http://www.unifr.ch/rho/agrh2007/Articles/pages/papers/Papier39.pdf
**CUNNINGHAM.J.B et LISCHERON. J** (1991), "Defining entrepreneurship", in *Journal of Small Business Management*, 29(1), pp 45-61.
**CURCHOD. C** (2003) « La méthode comparative en science de gestion : Vers une approche quali-quantitative de la réalité managériale », in *Finance Contrôle Stratégie*, Vol 6, N° 2, Juin ? pp155-177.

# D

**DAMASIO.A.R** (1994), «*L'Erreur de Descartes. La raison des émotions*, Editions, Odile Jacob.

**DANJOU. I** (2002), « L'entrepreneuriat un champ fertile à la recherche de son unité », in *Revue française de Gestion*, pp, 110-125.

**DAVEL.E, LEFEVRE.F et TREMBLAY.D** (2007), « Carrière artistique et entrepreneuriat: la créativité comme voie de recherche », in *Actes du5ème Congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat* Innovation et évolution des pratiques entrepreneuriales, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke.
**DAVID. A** (2005), « Sciences de gestion : Eléments d'épistémologie et de méthodologie de recherche », Cours de l'Ecole Normale Supérieure de Cachan, 5 février, UMR, CNRS, Dauphine Recherche en Management.
**DAVIDSON.P.** (2006), "Nascent Entrepreneurship: Empirical Studies and Developments", in Foundations and Trends in Entrepreneurship, 2, 1-76.
**DAVIDSSON.P et WIKLUN.J.**(1997), "Values, beliefs and regional variations in new firm formation rates", in *Journal of Economics Psychology*, 18, pp179-199.
**DAVIES.J-L** (2001), **«** L'émergence des cultures d'entreprise dans les universités européennes », in *Enseignement Supérieur en Europe*, Vol XXVI, N°4, pp5 01-514.
**DE NOBLE, A.F, JUNG. D et EHRLICH. B** (1999), « Entrepreneurial self-efficacy: the development of a measure and its relationship to entrepreneurial intentions and actions», in E*ntrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 18, n° N°4, pp 63-77.
**DE KONING. A** (2000), « Bien rédiger un business plan, L'art d'entreprendre 2 », in Les Echos, http://www.leschos.fr/entreprendre/articles/article2 7.htm.
**DEGEORGE.J.M et FAYOLLE.A**, (2004), « Fayolle Alain Etudiants et entrepreneuriat : pourquoi se former ? », in *Humanisme et entreprendre*, N° 276, pp1-12.

**DELECROIX. J** (2000), «Formation interdisciplinaire et création d'entreprise », in *New Business*, Vol 21, N2 pp 24-25.

**DENIS.M et DUBOIS.D**(1976), « La représentation cognitive : quelques modèles récents » *in L'année psychologique*, Vol. 76, N°2. Pp 541-562.
**DEPLETEAU.F** (2000), « La démarche d'une recherche en sciences humaines: De la question de départ à la communication des résultats », 432 pages, les presses de l'université Laval 2000.

**DESCHAMPS. J.C et BEAUVOIS. J.L** (1996), "Des attitudes aux attributions sur la construction de la réalité sociale », Presse universitaire, Tome II, Grenoble.

**DESCHAMPS.B** (2000), « Le processus de reprise d'entreprise par les entrepreneurs personnes physique », *Thèse de Doctorat* en Sciences de Gestion**,** Université Grenoble II
**DESLAURIES. J.P** (1991), " *Recherche qualitative, guide pratique*, Editions Mc Graw Hill.

**DESS. G. G., LUMPKIN.G. T, et COVIN. J G**. (1997), « Entrepreneurial strategy making andfirm performance: tests of contingency and configurational models", in *Strategic Management Journal*, 18 (9), pp 677-695.

**DHISGTRICH .R, MICHAEL. PETERS** (1991), *Entrepreneurship Lancer, élaborer et gérer une entreprise,* Economica.

**DIAKITE.B** (2004), « *Facteurs socioculturels et création d'entreprise en Guinée: étude exploratoire des ethnies peule et soussou* », Thèse de doctorat en Sciences des administrations, Université Laval Québec.

**DOUGLAS.E.J, SHEPERD.D.A** (2000), "Entrepreneurship as a utility maximising response" in Journal of Business Venturing, Vol15, pp231-251.

**DRUKER.P. F** (1985), " *Innovation and Entrepreneurship*, New York, Harper and Row.

**DURAND.T** (2000), « L'alchimie de la compétence », in *Revue Française de Gestion*, 2000, N°127, pp 84-101.

# E

**EDDLESTON.K.A, KELLERMANS.F.W et SARATHY.R** (2008),"Resources configurations in Family Firms: Linking Resources, Strategic Planning and Technological Opportunities to Performance", *in Journal of Management Studies*,45 (1), pp26-50.

**EL HARBI.S et MANSOUR.N** (2008), «La théorie du comportement planifié d'Ajzen (1991): Application empirique au cas tunisien », in Actes du *9ème CIFEPME - Louvain-la-Neuve*.

**ELY.R.T et HESS. R.H** (1893), "Outline of Economics", New York : MacMillan.

**EMIN. S** (2003), « L'intention de créer une entreprise des chercheurs publics; le cas français », *Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion*, Université Pierre Mendès France de Grenoble.

**EMIN.S** (2004), « Les facteurs déterminants : La création d'entreprises par les chercheurs publics : application des modèles d'intention », *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 3, N°1, pp6-19.

**EMMANUEL.A, POTYRON.R** (1996), «*Nouvelles technologies de l'information et l'entreprise* », Economica.

**ERAY. PH** (1993), « *Précis de développement des compétences* », Edition Liaison 1993.

**ESPOSITO.M.C, ZUMELLO.C** (2003), « *L'entrepreneur et la dynamique économique : l'approche anglo-saxon* », Editions Economique.

**ETTINGER.J.C** (1983), « Le profil psychologique du créateur d'entreprise », in *Revue Français de Gestion*, juin, juillet, pp24-29.

**ETTINGER J.C** (1989), « Stimuler la création d'emploi par la création d'entreprise », in *Revue Française de Gestion*, Mars Avril Mai, pp 56-61.

**ETZKOWITZ.H** (2003)"Research Groups as "Quasi-firms": the Invention of the Entrepreneurial University", *in Research Policy* ? 32(1), p p109–21.

**ETZKOWITZ.H et LEYDESDORFF. F** (2000), "The dynamics of innovation ; From national systems and « Made 2 » to a triple helix of university – industry- government relations", in *Research Policy,* 29, pp109- 123.

**EVRARD .Y, PRAS.B et ROUX.E** (1997), « *Market, études et recherches en marketing* », Paris, Nathan, 672 p.

# F

**FABRE.C** (2005), « Décentralisation à la Française Critique et contribution à la mesure de la socialisation organisationnelle en recherche de gestion *». Note 412de LIRHE*, accessible sur Internet :http://www.univ-tlse 1 ;fr/LIRHE/.

**FAYOLLE A.** (1994), « La trajectoire de l'ingénieur entrepreneur » in *Revue Française de Gestion*, novembre décembre, N°101, p. 113-125.

**FAYOLLE. A** (1999a), « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités Françaises : Analyse de l'existant, propositions pour en faciliter le développement », Rapport rédigé à la demande de la direction de la technologie du ministère de l'éducation national de la recherche et de la technologie.

**FAYOLLE. A** (1999b), «*L'ingénieur entrepreneur français: contribution à la compréhension des comportements de création et reprise d'entreprise des ingénieurs diplômés*», 421 pages, Editions L'Harmattan, 1999.

**FAYOLLE. A** (2000a), « Des réflexions et des axes stratégiques pour le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat », in *Gestion 2000*, Mai Avril, pp 133-151.

**FAYOLLE. A** (2000 b), « Les déterminants de l'acte entrepreneurial chez les étudiants et les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur Français », *in Gestion 2000*, Juillet Août 2002, pp 61-77.

**FAYOLLE .A** (2000c), «L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif Français : un regard sue la situation actuelle », *in Gestion 2000*, pp77-95.

**FAYOLLE A** (2002), « Du champ de l'entrepreneuriat à l'étude du processus entrepreneurial : quelques idées et pistes de recherche », CERAG.

**FAYOLLE.A** (2003a), « Instiller l'esprit d'entreprendre dans les grandes entreprises et les organisations », in *Gérer et Comprendre*, Juin 3, N°72, pp 26-39.

**FAYOLLE.A** (2003b), *Le métier de créateur d'entreprise*, Editions d'Organisation.

**FAYOLLE.A** (2003c), « Quelques idées et suggestions pour étudier le processus entrepreneurial », in *Revue des Sciences de Gestion*, Direction et Gestion, numéro200, pp5-314.

**FAYOLLE.A** (2004 a), « Evaluation de l'impact des programmes d'enseignement en entrepreneuriat : Vers de nouvelles approches », *7ème Congrès international Francophone en entrepreneuriat et PME*, 27, 28 et 29 octobre, Montpellier.

**FAYOLLE.A** (2004 b), « Entrepreneuriat, de quoi parlons-nous? », in *l'Expansion Management Review*, N° 114, septembre, pp12-24.

**FAYOLLE. A** (2004c), *« Entrepreneuriat apprendre à entreprendre* », DUNOD, PARIS.

**FAYOLLE.A** (2004d), « Entrepreneuriat et processus : faire du processus un objet de recherche et mieux prendre en compte la dimension processus dans les recherches, in Actes du 7ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME, Montpellier, 27-29 Octobre.

**FAYOLLE.A (2005), "*Introduction à l'Entrepreneuriat*", Dunod, Paris. 128 pages.**

**FAYOLLE.A** (2007), «De l'artisanat à la science : Modèles d'enseignement et processus d'apprentissage dans les enseignements en entrepreneuriat », in *Actes de 5ème congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke* (Canada).

**FAYOLLE A.** (2009), «Editorial », in *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol.8, N°1, pp. I-III.
**FAYOLLE, A et FILION, L-J** (2006), « *Devenir Entrepreneur - Des enjeux aux outils* », Editions l'Harmattan, 267 pages.
**FAYOLLE. A, GAILLY.B et LASSAS-CLERC.N** (2006),” Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology », in Journal of European Industrial Training, Vol 30 N°. 9, 2006, pp. 701-720.
**FAYOLLE. A, LEGRAIN.T et LABBE.M** (2007), « Valeurs et culture d'entreprise : Genèse et source de l'orientation entrepreneuriale de l'Oréal », in *Actes de 5ème congrès de l'académie de l'entrepreneuriat*, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke (Canada).

**FAYOLLE. A, VERNIER.A, BENJAMINE.D** (2004), « Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont ils des créateurs d'entreprises comme les autres ? » in *Gestion 2000*, Mars Avril, pp 39-55.

**FAYOLLE.A et GAILLY.B** (2009), « Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre », in *Management, 2009, 12*(3), pp176-203.
**FAYOLLE.A, LASSAS-CLERC.N et TOUNÉS.A** (2009), « Impacts de pédagogies de projets réels versus fictifs sur l'apprentissage entrepreneurial des étudiants », in *Actes du 6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat* , 19-20 et 21 novembre 2009 - Sophia Antipolis

**FAYOLLE.A, KRYGO. P, VLJN.J (2005), "*Entrepreneurship Research in Europe: Outcomes and Perspectives"*, Edward Elgar.**

**FAYOLLE.A, LASSAS-CLERC. N et TOUNES. A** (2009), ”The effects of Real vs. Virtual Business Planning as Learning Process”, in *Babson College Entrepreneurship Research Conference*, Babson Park, Massachussets, USA, June 3-6.
**FAYOLLE.A, VERSTRAETE.T** (2004), «Quatre paradigmes pour cerner le domaine de recherche en entrepreneuriat », *7eme Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, du 27 au 29 octobre.
**FELSIA. E**, (1996), « La création d'entreprises par les chercheurs publiques : quelques questions soulevés par un moyen de création d'activités nouvelles entre la recherche publique et le monde », *Note de recherche*, N°4- 470, Ain en Provence : laboratoire d'Economie et de Sociologie de travail.
**FIET.J.O** (2001), "The pedagogical side of entrepreneurship theory", in *Journal of Business Venturing*, 16(2), pp 101-117.
**FILION. L. J** (1988), "The Strategy of Successful Entrepreneurs in Small Business: Vision, Relationships and Anticipatory Learning, Ph.D. *Thesis*, University of Lancaster, Great Britain, (UMI 8919064). (Tome 1: 695 p. Tome 2: 665 p.).
**FILION.L.J**(1991), «L'éducation en entrepreneuriat. Sur quoi devrions-nous mettre l'accent : le médium ou le message?», in *Revue Organisation* (1), automne.
**FILION.L.J** (1994), « Le développement d'activités de formation en entrepreneuriat : une approche intégrée », *in Cahier de recherche,* N° 94-02-01.
**FILION. L-J** (1997), « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances »in *Cahier de recherche,* N° 97.01, HEC Montréal, 36 p.
**FILION. L.J.,** (2008), « Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en émergence », dans Filion, L.J. et Bourion, C. (sous la dir.), in *Revue Internationale de psychosociologie*, Vol XIV, N°32, Printemps, pp 13-43.
**FILION.L-J et al** (2002), «L'entrepreneuriat comme carrière potentielle - Une évaluation en milieu universitaire, in *Cahier de recherche,* 2002-04, Juillet 2002.

**FILION L-J, BORGES. C. et SIMARD.G** (2006), «*Étude du processus de création d'entreprises structuré en quatre étapes»*, in *Actes du 8ème Congrès International Francophone sur la PME*, Fribourg.
**FLEMING. P** (1996), "Entrepreneurship education in Ireland: A longitudinal study", paper at RISE 96, Research on Entrepreneurship and Innovative Strategies, University of Jyvaskila, Finland.
**FONROUGE.C**(1999), « Formation des créateurs d'entreprise à la stratégie : pour une description des facteurs cognitifs agissant à chaque étape de la décision », in *Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat*, Entrepreneuriat et Enseignement : rôle des institutions de formation programmes, méthodes et outils.

**FONROUGE.C** (2002), « L'entrepreneur et son entreprise une relation dialogique », in *Revue Française de Gestion*, pp 145-157.

**FORTIN. P-A** (1986), **«** Devenez entrepreneur : pour un Québec plus entrepreneurial », Université Laval, Faculté des sciences de l'administration, Québec, 1986.
**FORTIN.P.A** (2002), « La *culture entrepreneuriale : un antipode de la pauvre* », Québec, les Editions de la fondation de l'Entrepreneuriat.
**FRANCOIS.H et BOTTEMAN.A. E** (2002), « Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques », in *Carriérologie, 8*(3). http://www.carrierologie.uqam.ca/volume08_3-4/13_francois/13_francois.html.
**FRANK. H, KORUNKA. C, LUEGER. M, MUGLER**. J (2005), "Entrepreneurial Orientation and education in Austrian secondary schools", in *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol 12, N° 2, pp259- 273.
**FREGETTO.E** (2005), "Business Plan or Business Simulation for Entrepreneurship Education, *USASBE, 20th Annual Conference Proceedings.*
**FROMAGET. M** (2000), "*Dix essais sur la conception Anthropologiques* "Corps, Ame, Esprit", Editions Harmattan, Paris.
**FRUGIER.D et BOUSNANE. A**(2007), « Comment est-il raisonnable d'encourager les jeunes diplômés à créer une entreprise », in *Actes du5ème Congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat* Innovation et évolution des pratiques entrepreneuriales, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke.
**FRUGIER.D**(2005), "Les formations en entrepreneuriat dans les écoles d'ingénieurs », *Etude pour l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques en Entrepreneuriat*, décembre 2005.

**FUSILIER.B** (2001), « L'articulation école entreprise une combinatoire incertaine », in *Formation et Emploi*, N° 75, pp 12-28.

# G

**GAILLY.B** (2004), «Les concours de plan d'affaires comme prédicateur de réussite entrepreneuriale », in *Gestion 2000*, Mars Avril, pp25-35.

**GALAND.B et VANLEDE. M** *(2004)*, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? Savoir », in Revue *Internationale de Recherches en Education et Formation des Adultes*, Hors Série, pp 91-116.
**GARAVAN.T. N et O'CINNEIDE. B** (1994), « Entrepreneurship education and training programs: a review and evaluation - part 1, in *Journal of European Industrial Training*, *18*(8), pp3-12.
**GARTNER.W. B, SHAVER. K. G, GATEWOOD. E et KATZ, J. A** (1994), "Finding the entrepreneur in entrepreneurship", *Entrepreneurship Theory and Practice* 18(3), pp5-10.

**GARTNER.W.B et VESPER.HW.-B** (1997), "Measuring progress in entrepreneurship education'', in Journal of Business Venturing, Vol 12, pp 403-421.

**GASSE.Y**(2000), « Les chercheurs-entrepreneurs canadiens : profil et entreprises», *Document de travail*, Centre d'Entrepreneuriat et de PME, Université Laval, 15 pages.

**GASSE.Y**(2002), *«Les créateurs d'entreprises et les influences de leur environnement ».* in *Actes du 6ème Congrès International sur les PME*, HEC, Montréal.

**GASSE. Y** (2003), « L'influence du milieu dans la création d'entreprise », *document du travail* université Laval.

**GASSE.Y** (2009 a), *« L'entrepreneuriat Francophone: Evolution et Perspectives »,* 375 pages, Editions l'Harmattan.

**GASSE.Y** (2009 b), «Perceptions et Intentions Entrepreneuriales en milieu universitaire : un portrait comparatif international », in *Actes du 6ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, 19-20 et 21 novembre.Sophia Antipolis.

**GASSE.Y et GUENIN-PARACINI.T** (2007), « Le développement de l'esprit d'entrepreneuriat : analyse des activités réalisées à la commission scolaire de La Capitale ». Centre d'entrepreneuriat et de PME, Université Laval, 80 p.

**GASSE.Y, CAMION. C et GHAMGUI.A**(2007), « Les intentions entrepreneuriales des étudiants universitaires: une comparaison France-Tunisie-Canada », *Document de travail n° 2007*-005 (ISBN – 2-89524-285-2), Faculté des sciences de l'administration, 22p.

**GASSE.Y. et D'AMOURS. A** (2000), « *Profession :Entrepreneur : Avez-vous le profil de l'emploi?* », Montréal : Les Éditions Transcontinental inc. Et la Fondation de l'Entrepreneurship.

**GAVARD- PERRET.M. L** (2006), « Exploitation des données qualitative, *cours de formation générale au CERAG*, au 5- 6- 7 Avril.

**GHOSH.A et BLOCK.Z** (1993), "Audiences for Entrepreneurship Education: Characteristics and Needs", presented at the Project for Excellence in Entrepreneurship Education, Baldwin Wallace College, Cleveland, Ohio, USA.

**GIBB. A. A** (1997), "Small firms' training and competitiveness: building on the small business as a learning organization", in *International Small Business Journal*, 15 (3), pp 13-29.

**GIBB. A.A** (2007), "Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship", *In* A Fayolle (ed). *Handbook of research in entrepreneurship education, volume 1, A general perspective* (pp.67-103). USA: Edward Elgar, Cheltenham UK, Northampton, MA.

**GIBB.A et COTTON.J** (2002), "Concept into Practice? The Role of Entrepreneurship Education in Schools and Further Education", Foundation for SME Development, University of Durham, in Industries, 2000, "Les entrepreneurs de demain", N° 53, pp 11-20.

**GIBB.A, HASKINS.G et ROBERTSON. I** (2009), "Leading the entrepreneurial University", in Meeting the entrepreneurial development needs of higher education institutions, The National Council for Graduate Entrepreneurship (NCGE).

**GIBBONS.M** (1998), *« L'enseignement supérieur au XXIe siècle »,*: Banque mondiale, in actes du *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur* organisée par l'UNESCO à Paris, France, du 5 au 9 octobre 1998.

**GIBBS. G et HABESHAW.T** (1989), "Teaching labs and practicals", Chapter 8 (p 166-180) in Preparing to Teach: An Introduction to Effective Teaching in Higher Education.

**GINGRAS.Y et ROY.L**(2006), *« Les transformations des universités du XIIIe au XXIe siècle »*, 256 pages, Editions Presses de l'Université de Québec.

**GIORDANO. Y** (2003), « *Conduire un projet de recherche en perspective qualitative* », Editions EMS.
**GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITO** (GEM) (2006). www.globalentrepreneurship.org.

**GODEFROID. J.P** (1987), *« Les chemins de la psychologie* », Editions Mardaga.

**GODIN. G et al** (2004), « Etude des déterminants de l'intention de faire un do de sang parmi la population en générale », Rapport de recherche présenté à Héma-Québec janvier, http://www.godin.fsi.ulaval.CA/Fichier/Rapp/.
**GODIN. G et KOK. G** (1996), "The theory of planned behavior: A review of its applications to health-related behaviors", in *American Journal of Health Promotion*, 11, pp 87-98.
**GORMAN. G, HANLON. D et KING.W** (1997), "Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education, and education for small business management: A ten year literature review", in *International Small Business Journal*, pp56-77.
**GORMAN.G, HANLON.D et KING.W** (1997), "Some research perspectives on entrepreneurship
**GRANGER. B**(2000), *« Oser créer: les associations d'appui aux créateurs proposent une politique ambitieuse pour la création d'entreprise »,* 226 pages, Editions Charles Léopold Mayer, 1999.
**GRATCH.J**(2000), "Modeling the interplay between emotion and decision making", *Proceedings of the 9th Conference on Computer Generated Forces and Behavioral Representation,* May 2000.
**GREENBER.J et ESKEW.D. E** (1993), « The role of role-playing in organizational research" in *Journal of Management*, 19(2), pp221–241.

**GRISÉ. A** (2005), «La valorisation de la recherche universitaire: Clarification conceptuelle », *Etude Québécois*e, conseil de la science et de la technologie, Février, Accessible sur le site : www.cirt.uqam.com.

**GROS.F,** (1997), « L'innovation en éducation et en formation. Note de synthèse », *in Revue Française de Pédagogie*, Vol 118, pp 127-156.

**GROUPE D'EXPERT** (2002), « Rapport final, « Projet «Procédure Best» sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat ».
**GUEMARA. EL FATMI.S** (2008), « Challenge Entrepreneuriat de l'Université du 7 Novembre : Un projet d'institution», in *Séminaire de diffusion organisé dans le cadre du projet Tempus* JEP 31006.
**GUERRERO-CANA. M, KIRBY.D et URBANO.D** (2006), A Literature Review on Entrepreneurial Universities: An Institutional Approach , *Document du travail*, Document de Treball núm. 06/8,Departament d'Economia de l'Empresa.
***GUICHARD. J, HUTEAU.M** (2001), « Psychologie de l'orientation », Editions Paris Dunod.*
**GUMPERT.D.E** (2002), "*Burn Your Business Plan! What Investors Really Want from Entrepreneurs",* Published by Lauson Publishing, Needham, MA.
**GUNZ.H** (1989), "The dual meaning of managerial careers: organizational and individual levels of analysis", in *Journal of Management Studies*, vol. 26, n°3, pp 225-250.
**GURAL.Y, ATSAN**. *N (2006), "Entrepreneurial characteristics amongst university students, some insights for entrepreneurship education and training in Turkey, in Education+Training, Vol 48, Iss1, pp25-39.*
**GUYOT.J.L et VANDEWATTYNE.J** (2008), «La création d'entreprise sous l'angle des logiques d'action », *Working Paper*, 1/2008, Centre de Recherche Warocqué, Université de Mons-Hainaut, Mons.

# H

**HAHN. C, COLLIN.B et BESSON.M** (2005), « *L'alternance dans l'enseignement supérieur: enjeux et perspectives*», 339 pages, Editions L'Harmattan.

**HALL E.T.** (1990)**, «**Guide du comportement dans les affaires internationales : Allemagne, Etats-Unis, France», Paris, Le Seuil.

**HALLEB.A et BEN SEDRINE. S** (2006), "Caractéristiques du Marché du Travail en Tunisie, Politiques de Développement des Ressources Humaines et Politiques d'Emploi. Situation en 2005 », *Etude* réalisée avec l'appui de GTZ, Mars 2006.

**HARAYAMA Y** (2000), « *L'université Japonaise* », Economica 2000.

**HARMON.B, ARDISHVILI.A, CARDOZO. R, ELDER. T, LEUTHOLD.J, PARSHALL. J, RAGHIAN.M. et SMITH.D** (1997), "Mapping the university technology transfer process ", in *Journal of Business Venturing*, 12 (5), pp 423-434.

**HAYTON.J.J, GEORGE.G et ZAHRA.S.A.** (2002), "National Culture and entrepreneurship: A Review of Behavioural Research", in *Entrepreneurship Theory Practice*, 26 (4), pp33-52.

**HEBERT.R. F et LINK. A. N** (1982), The Entrepreneur: Mainstream Views and Radical Critiques, New York: Praeger.

**HELENE.L** (2007), « L'étude des représentations dans une volonté de comprendre la formation des projets de création », in *Actes de 5ème congrès de l'académie de l'entrepreneuriat*, 4 et 5 octobre 2007, Sherbrooke (Canada).

**HEMMRIEGELL.D., SLOCUM.J.W et WOODMAN.R.W** (2001), « *Management des organisations*», Bruxelles, Éditions De Boeck.

**HENRY. C, HILL. F, LEITCH** (2005), "Entrepreneurship educational Training: Can entrepreneurship be taught?" Part II, in *Education+ Training*, Vol 47, N°3, pp158- 169.

**HERNANDEZ.E-M** (2000 a), « Vers l'entreprise holomorphe », in *l'Expansion Management Review*, septembre, pp100-116.

**HERNANDEZ E-M** (2000b), « Enseignement de l'entrepreneuriat les leçons d'une expérience de côté d'Ivoire, en France et au Togo », in *Humanisme et Entreprise*, N°240 avril, pp 37-48.

**HERNANDEZ.E-M** (2002), «De l'entrepreneuriat au modèle entrepreneurial », in *Revue Française de Gestion*, pp 100-107.

**HERNANDEZ. E-M** (2004), "L'entrepreneuriat, approche théorique", Paris l'Harmattan.

**HIGGINS.B. H** (1959), "Economic Development: Principles, Problems, and Policies", New York: Norton.

**HILTROP.J-M** (1991), « Qu'attendra-t-on des cadres demain », *in L'Expansion Management Review*, N°91, pp 39-46, Décembre.

**HINDLE. K** (2007), "Teaching entrepreneurship at the university: from the wrong building to the right philosophy", in Fayolle, A? , "*Handbook of Research in Entrepreneurship Education*", Vol 1, Chetelham (UK): Edward Elgar Publishing.

**HISCOCK. J, BERTHELOT. S. et HESSIAN.S** (2004), « L'environnement universitaire de l'entrepreneurship au Canada atlantique – Les variables qui favorisent le développement de l'entrepreneurship ou qui y nuisent », Agence de promotion économique du Canada Atlantique, 170 pages.

**HISRICH.R** (1988),"Entrepreneurship et intrapreneurship: Methods for creating New Companies That Have an Impact on the Economic Renaissance of Area", in *Entrepreneurship, Intrapreneurship, and Venture Capital*, Editions, Lexington, p 96.

**HJ OTHMAN. N et BINITI ISHAK.S** (2009), «Attitude Towards Choosing a Career in Entrepreneurship Amongst Graduates", in *European Journal of Social Sciences, Vol 10,* N°3 , pp 419-434.
**HJ OTHMAN. N et BINITI ISHAK.S** (2009), «Attitude Towards Choosing a Career in Entrepreneurship Amongst Graduates", in *European Journal of Social Sciences, Vol 10,* N°3, pp419-434.
**HOFSTEDE. G** (1980), "*Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*, Sage Publications.

**HOFSTEDE.G** (1994), *Vivre dans un monde multiculturel: Comprendre nos programmations mentales*, Paris Editions d'Organisation.

**HONIG.B** (2004), "Entrepreneurship Education: Toward a model of Contingency-based business planning", in *Academy Of Management Learning and Education*, 3(3), pp 258-273.

**HOOREBEKE.D-V**(2007), «Contagion émo-décisionnelle : projet d'étude par économie expérimentale », in *séries scientifiques*, N° 2007 s-14, Montréal, JUIN, 18 pages.

**HOURQUET. P-G et ROGER.A** (2002) « Les ingénieurs français et l'entrepreneuriat comme orientation de carrière » dans F. DANY, *Cadres et entrepreneuriat*, *Mythe et réalité* (pp. 93- 104), Les cahiers du GRD Cadres.

**HUSSON. G** (2004)**, «** *Mission d'étude sur l'essaimage*, Rapport pour le compte du Ministère délégué des petites et moyennes entreprises, au commerce, à l'artisanat et aux professions libérales et à la consommation, avril.

# I

**INZELT.A** (2004), «The evolution of university-industry government relationships during transition », in *Research Policy*, 33, pp 975- 995.

# J

**JACK. S.L. et ANDERSON. A.R** (1999), « Entrepreneurship Education Within The Enterprise Culture: Producing Reflective Practionners » in *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Bradford, Vol 5, N°3, pp110-125.

**JACOB.M, LUNDQVIST.M et HELLSMARK.H** (2003), "Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology", in *Research Policy*, N° 32, pp1555–1568.

**JAMIESON.I** (1984), "Schools and enterprise", in Watts, A.G. and Moran, P. (Eds). "*Education forEnterprise"*, CRAC, Ballinger, Cambridge, pp 19-27.

**JAZIRI.R et PATUREL.R**(2009), « L'intention entrepreneuriale de l'universitaire : vers un consensus conceptuel de l'"academic entrepreneurship" à l'acadépreneuriat », in *Actes du colloque international sur « l'entrepreneuriat à la recherche de l'intention : l'imagination au service de la gestion »*. 29-30 janvier 2009. ESC, Bretagne Brest.

**JELINEK. B. M** (1988),"The operation of entrepreneurial intention", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, winter, pp 21-29.

**JO. A. CARLOND** (1988), "Who is entrepreneur? Is a question worth asking", in *American Journal of Small Business*, pp 33-39.

**JOHNSON. D, GRAING. J. B, HILDBRAND**. R (2006), "Entrepreneurship education: towards a discipline- based framework", in *Journal of Management Development*, Vol 25, N°1, pp40-54.

**JOKE. W.H** (2002) : « Mondialisation: la gouvernance au service du développement durable », in *Problèmes Economiques*,N° 2.764, 05 Juin, p 23.
**JONES. B et IREDALE.N** (2010), "Enterprise education as pedagogy", in *Education and Training*, Vol. 52 Iss: 1, pp.7 – 19.
**JONES. C, ENGLISH**. J (2004), "A contemporary approach to entrepreneurship education", in *Education+ Training*, Vol 46, N°8/ 9, pp416- 423.

**JULIEN .P.A, MANCHESNAY.M** (1996), *L'entrepreneur*, Edition Economica.

Jyvaskila, Finland.

# K

**KANTER. R.M** (1984)**,** "Innovation : The Only Hope for Times Ahead ", in *Sloan Management Review*, Vol. 25, N°4, été 1984, pp 51-55.
**KAROUI-ZOUOUI.S et CHAKER BEN HADJ KACEM.H**(2009),"Les facteurs personnels stimulant la reconnaissance d'opportunités chez l'entrepreneur, http://www.docstoc.com/docs/3589027/.
**KARUNANAYAKE. D, MAUTO. M** (2004), « The Relationship between Race and Students Identified Career Role Models and Perceived Role Model Influence", in *The career Development Quarterly*, Mars, Vol 53, N°3, pp 225- 235.
**KATZ J.A** (1990), "Longitudinal analysis of self-employment follow-through", in *Entrepreneurship and Regional Development*, 2 (1), January-March, pp15-25.
**KEARNEY.P** (1999) *« Enterprising ways to teach and learn »* a series of books : - Book 1: *Enterprise Principles"*. Enterprise Design Associates, North Hobart Tasmania Australia, Pty Ltd ISBN 0 958 5663 0 5.
**KEARNS.G.S et SABHERWAL.R** (2007), «Strategic Alignment Between Business and Information Technology: A Knowledge-Based View of Behaviors, Outcome, and Consequences », in *Journal of Management Information Systems*, Vol.23, N°3, pp 129-162.
**KEKALE.J** (2007), "Developing an entrepreneurial and innovative university-the case of Joensuu", chapitre 3, pp65-76, in COOKE. L, "Frontiers in higher education", 352 pages, Editions Nova Science Publishers.
**KENNEDY.J, RENFROW.P et RENFROW.P** (2005), "Impact of childhood experiences on the development of entrepreneurial intentions», in *International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, Vol 4 N°4, pp231-238.
**KEOGH. W, GALLAWAAYL** (2004), "Teaching enterprise in vocational disciplines: reflecting on positive experience, *in Management Decision*, Vol 42, N°3/4, pp 531- 541.

**KIRBY.A.D** (2004), « Entrepreneurship education: Can business schools meet the challenge", in *Education+ Training*, Vol 46, N°8-9, pp510-519.

**KIRBY.D.A.** (2007), "Changing the entrepreneurship education paradigm", *In* A. Fayolle (Ed). *Handbook of research in entrepreneurship education, volume 1, A general perspective*. USA: Edward Elgar, Cheltenham UK, Northampton, MA.
**KLANDT.H** (1991), "The Computer Simulation of the Business Start-up Phase as a Tool for Entrepreneurship Research" in Leslie G. Davies, Allan A. Gibb. Aldershot , "*Recent Research in Entrepreneurship*", Brookfield USA, Hong Kong, Singapore, Sydney: The Avebury Business School Library.
**KLANDT.H et VOLKMANN.C** (2006), « Le développement et les perspectives de l'enseignement de l'entrepreneuriat en Allemagne , in *L'Enseignement Supérieur en Europe* , ,Vol 31, N°2, pp105, UNESCO.

**KLISNISK.J.L** (2003)," L'innovation" in *Harvard Business review*, Editions Organisation.

**KLOB. D** (1984), "*Experiential learning*", Prentice- Hall, Englewood Cliffs, NJ.

**KOENIG, G**(1993), « Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles », in *Revue Française des Ressources Humaines*, N° 9, novembre, pp4-17.
**KOLLMAN. T, CRISTOFOR.J et KUCKERTZ. A** (2007), "Explaining individual entrepreneurial orientation: conceptualization of a cross-cultural research framework ", in *Entrepreneurship and small business*, Vol .4, N°3 pp-325-340.
**KOLVEREID.L** (1996), "Prediction of employment status choice intentions", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Fall, pp 47-56.
**KOLVEREID.L et MOEN. O** (1997), "Entrepreneurship among Business Graduates: Does a Major in Entrepreneurship Make a Difference?", in *Journal of European Industrial Training*,Vol 21, N° (4), pp 154-60.
**KOURILSKY . M** (1995), "Entrepreneurship Education; Opportunity in search of curriculum", in *Business Education Forum*, 50(10), pp11-15.
**KRECH. D, CRUTCHFIELD RS, BALLACHEY.EL** (1962)," Individual in Society", New York: McGraw-Hill.
**SARNOFF, IRVING** (1960), "*Psychoanalytic Theory and Social Attitudes",* in *Public Opinion Quarterly*, 24, pp. 251-279.
**KREISER. P, MARINO .L-D, WEAVER. K.M** (2002)," Assessing the psychometric Properties of the entrepreneurial Orientation scale: Amulti-Contry Analysis", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Summer, pp71-92.
**KRUEGER.N.F, REILY.M.D et CRASRUD.A.L** (2000), "Competing models of entrepreneurial intentions", in *Journal of Business Venturing*, Vol. 15, pp. 411-432.
**KWIEK.M** (2001)," Les dimensions sociales et culturelles de la transition dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'EST, in *Enseignement supérieur en Europe* , Vol. XXVI, N°. 3, 2001.UNESCO.

# L

**LA COMMUNAUTE EUROPEENNE**(2004), « Vers la création d'une culture entrepreneuriale : Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation : Guide de bonnes pratiques ».

**LA PORTA. Ret al** (1997), "Determinants of External Finance" in *Journal of Finance*, 52 (July ), 11, pp31-50, development of a research field », in Actes de la Conférence RENT XII (Research in Entrepreneurship and Small Business), Lyon, 26-27, novembre , 18 pages.
**LAI.Y-P et SIAU.T-L** (2003), « Ebiz Game : A scale online business simulation game for entrepreneurship training", in *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, Vol 30, pp 270-278.

**LAIN. C, GUERIN, F, FIGEYRE. F** (2002), « *Gestion des ressources humaines* », Editions DUNOD PARIS, pp 119-136.

**LAMBS.P** (2001) «L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : nouvelles formes de partenariat université-Entreprise », in *Gestion 2000*, mars- avril, p109.

**LANDRY.C** (1994), « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord"; in Landry, Carol et Fernand Serre (sous la dir.), « *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* », Québec, Presses de l'Université du Québec, p15.

**LANDRY. C** (2002), « *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*»,

**LANDRY. C et MAZALON.E**(2002), « La construction de l'alternance au Québec entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées » pp9-48, in LANDRY. C (2002), « *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*», Presses de l'Université du Québec, 349 pages.
**LANDSTRÖM.H**(1998), «The roots of entrepreneurship research : the intellectual development of a research field", in *Actes du XII Conférence RENT (Research in Entrepreneurship and Small Business),* Lyon, 26-27 novembre.
**LAPERCHE.B** (2002), "The four key factors for commercializing research. The case of a young university in a region of crisis", *in Higher Education Management and Policy*, 14 (3), pp 171- 198.

**LAUFER. J** (1975), « Comment on devient entrepreneur ? », in *Revue Française de Gestion*, novembre 1975, pp 11-23.

**LAURER.P** (1989), «L'entrepreneur dans la pensée économique», in *Revue internationale PME*, Vol 2, N°1, pp 57-70.
**LAVIOLETTE.E-M** (2005), « L'essaimage en PME : Enjeux et Modalités », *Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion*, Université Pierre Mendès France, Grenoble II.
**LAVIOLETTE.EM et LOUE.C**(2007*),* « Les compétences entrepreneuriales en incubateurs », in *Actes du 5ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Sherbrooke Canada.*
**LAZARUS.R.S** (1991), "*Emotion and Adaptation",* Oxford: Oxford University Press.
**LEARNED. K.E** (1992), «What happened before the organization? A model of organization formation », in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 17, N°, pp. 39-48
**LEBRUN. M (**2004) « La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation » in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol 1, N° 1, pp11-21.
**LEE. C et BOBKO. P** (1994), "Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures", in *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, pp 364-369.
**LEE.L et WONG.P-K** (2005), Entrepreneurship Education – A Comendium of related **issues,** *Working Paper*, National University of Singapore, http://ssrn.com/abstract=856227.
**LEE.S.M et PETESION. S.J** (2000), "Culture, entrepreneurial orientation, and global competitiveness", in *Journal of World Business,* 35(4) / 2000, pp401-4116.
**LEGER-JARNIOU.C**(1999), «Enseigner l'esprit d'entreprendre à des étudiants : réflexions autour d'une pratique », in Actes du premier congrès de l'Académie de l'entrepreneuriat, Lille, 1999.

**LEGER-JARNIOU.C**(2000), « A propos de promotion auprès des jeunes, esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre ? », Téléchargeable à partir de : www, gorgergion.net/fr.

**LEGER-JARNIOU.C** (2001) «A propos de promotion auprès des jeunes : esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre». in *Actes du Forum sur l'entrepreneuriat dans la Grande Région*, 9 p, mai, Luxembourg.

**LEGER-JARNIOU. C** (2005), « Réflexions à propos de la place de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'université », *Colloque International, Entrepreneuriat : Une alternative au paradigme salarial ?* ISG Tunis, 11-12 mai 2005, Tunisie.

**LÉGER-JARNIOU.C** (2008), « Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes Théorie(s) et pratique(s), in *Revue française de gestion*, N°185, pp 161-174.
**LEIBENSTEIN.H** (1979), « *The general X- efficiency paradigm and the role of entrepreneurship »,* in Rizzio, M.J (Ed), Time, Uncertainty and Desequilibrum, Lexington, Mass : D.C. Heath, pp127-139.

**LENE.A** (2000), "La fragile équilibre de la formation en alternance un point de vue économique, in Formation Emploi, N°72, pp15-33.

**LEPOUTRE.J et al** (2010), "A new approach to testing the effects of en entrepreneurship education among secondary school pupils", document du travail, Vlerick Leuven Gent.

**LESOURNE J** (2001), « La prospective de l'éducation », in *Futuribles Analyses et Perspectives*, septembre 2001, p8.

**LINAN.F et CHEN.Y-W** (2009), « Development and Cross Cultural: Application of Specific Instrument to measure Entrepreneurial Intentions", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, May, pp593-617.

**LOBLER. H** (2006), "Learning entrepreneurship from a constructivist perspective", in *Technology Analysis Strategic Management*, Abingdon, Februarys, Vol 18, Iss 1, N°/02, p919.

**LORINO.P**(1995), « Le déploiement de la valeur par les processus », in *Revue Française de Gestion*, Jun *1995*, N°104, pp.55-71.

**LOW. M, VENKATARAMAN.S et SRIVATSAN. V** (1994), "Developing an entrepreneurship game for teaching and research", in *Simulation and Gaming*, 25(3), pp 383-401.

**LOW.M.B. et MAC MILLAN.I.C** (1988), « Entrepreneurship: Past research and future challenges, in *Journal of Management*, 14, pp 139-161.

**LUCAS. W et COOPER. S** (2004), "Enhancing self-efficacy to enable entrepreneurship: The case of CMI's Connections, MIT Sloan School of Management", *Working Paper*, 4489-04 (May 2004), Cambridge MA, US.

**LUCETTE.B, CORNER. J. A et NICHOLLS.F** (1996), "Simulation as an aid to learning how does participation influence the process? in *Developments Business Simulation and Experiential Exercises*, Vol 23.

**LUMPKIN.G. Tet DESS. G. G** (2001), « Linking two dimensions of entrepreneurial orientation to firm performance: The moderating role of environment and industry life cycle, *Journal of Business Venturing*, 16(5), pp 429-451.

**LUTHJE. C et FRANK. N** (2002), "Fostering Entrepreneurship through UniversityEducation and Training: Lessons from Massachusetts Institute of Technology", *Proceedings of the European AoM*, Sweden.

# M

**MAC MILLON. I** (1984), «Les défis du créateur d'entreprise », in *Harvard l'Expansion*, hiver 1984, ,85 pp 6-12.

**MAEL.F.A** (1991),"A conceptual rationale for the domain and attributes of Biotada items", "in *Personnal psychology*, N° 44, pp763-792.

**MAILHOT.C et PELLETIER. P et SCHAEFFER .V** (2007), "La valorisation de la recherche : une nouvelle mission pour l'université? », in *Canadian Journal of Higher Education* (Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur), Vol 37, N°1, Mars 2007.

**MARCHESNAY.M** (2000), « L'entrepreneuriat: une vue kaléidoscopique », in *Revue Internationale PME*, Vol, 13, N°1, pp105-116.

**MARION. S et SENICOURT.P** (2003), « *Plan d'affaires : réponses aux nécessité et réduction des hasards* », France, Éditions de l'ADREG.

**MARION.S, NOEL.T, SAMMUT.S, SENICOURT.P (**2003), « Réflexions sur les outils et les méthodes à l'usage du créateur d'entreprise », éditions d'ADREG, avril, ce document est téléchargeable à partir de : http://www.éditions-adreg.net.

**MARTIN. O** (1997), *«La mesure de l'esprit: origines et développements de la psychométrie, 1900-1950 »*, 382 pages, Editions L'Harmattan.

**MARTINEAU.Y, WILS.T et TREMBLAY.M** (2005), «La multiplicité des ancres de carrière chez les ingénieurs québécois : impacts sur les cheminements et le succès de carrière », in *Relations industrielles*, Vol. 60, N° 3, p. 455-482. http://id.erudit.org/iderudit/012155ar.

**MASMOUDI.M-R** (2007), « Etude exploratoire des processus et des modèles d'incubation en entrepreneuriat : cas des pépinières tunisiennes », *Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion*, Université du sud Toulon-Var, France.

**MATLAY.H** (2008) "The impact of entrepreneurship education on entrepreneurial outcomes", in *Journal of Small Business and Enterprise Development*, Vol. 15 Iss: 2, pp.382 - 396.

**MATTHEW.B. MILES.M.B, HUBERMAN.M et RISPAL.M**. (2003), *"Analyse des données qualitatives*", 632 pages, Editions De Boeck.

**MATTIEU.M et SERY .M** (2002), « Les professeurs du supérieur s'arrachent à prix d'or », in *le Monde de l'Education*, novembre, pp50-58.

**MBENGUE.A et VANDANGEON-DERUMEZ. I** (1999), « Positions épistémologiques et outils de recherche en management stratégique », Actes de la VIIIème conférence de l'AIMS.

**MC MULLAN.W. E, LONG.W. A et WILSON. A** (1985), "MBA Concentration on entrepreneurship », in *Journal of. Small Business and Entrepreneurship*, 3 (1), pp18-22.

**MC NEIL. S, FULERTON. D, MURPHY L** (2004), « L'environnement universitaire de l'entrepreneurship au Canada Atlantique », Rapport préparé par le consortium sur l'entrepreneurship des universités au Canada Atlantique, Décembre, pp1- 83.

**MEINDL. J.R, STUBBART.C et PORAC.J.F** (1994), «Cognition within and between organizations: five key questions », in *Organization Science*, 5 (3) pp 289-293.

**MERCADO.S. A** (2000), ".Pre-managerial business education: A role for role-plays?" , in *Journal of Further and Higher Education,24*(1), pp117–125.

**MESSEGHEM.K et SAMMUT.S** (2007), **«** Stratégie de légitimation du créateur d'entreprise face au risque d'isolement dans une pépinière d'entreprise', *in Actes du 5ème Congrès International de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke, 4-5 octobre.

**MESSEGHEM.K**(2001), «Peut-on concilier logiques managériale entrepreneuriale en PME?», in *Actes de Xième Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique*, 13-14-15 juin 2001.

**METGE. J** (2008), « L'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur agricole tunisien Le rôle des acteurs du dispositif », in Actes du 2ème Conférence Internationale du Réseau, « Formation Agricole et rurale »,19-23 Mai Tunis.

**MHIRI.R**(2005), «L'entrepreneuriat se prépare dès l'école », in Actes de colloque L'Entrepreneuriat : une alternative au paradigme salarial, organisé par L'Institut Supérieur de Gestion de Tunis et l'Association des Anciens de l'ISG de Tunis, Les 11 et 12 mai 2005.

**MICHELAT, G** (1975). « Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie », in *Revue française de sociologie*, Vol 16, p. 229-247.

**MICHELIK. F** (2008), **«** La relation attitude-comportement: un état des lieux », in *Éthique et économique /Ethics and Economics*, 6 (1), 2008,http://ethique-economique.net./.

**MICLEA.M** (2006), « Des approches institutionnelles de l'entrepreneuriat: quelques réflexions sur l'exemple de l'Université « Babeş-Bolyai » de Cluj-Napoca, in *L'Enseignement Supérieur en Europe*, Vol 31, N° 2, pp105-116, UNESCO.

**MILLER. A** (1987), « New ventures: a fresh emphasis on entrepreneurial education », in *Survey of Business*, Vol 23, N°1, pp 4-9.

**MITCHELL.R.K, SMITH.J.B, MORSE. E.A., SEAWRIGHT.K.W., PEDREDO.A.M et Mc KENZIE.B (**2002),"Are Entrepreneurial Cognitions Universal? Assessing Entrepreneurial Cognitions Across Cultures", in *Entrepreneurship Theory Practice*, 26(4), pp 9-31.

**MONTANYE. J. A (2006),** « Entrepreneurship**",** in *The Independent Review*, Spring, Vol 10, Iss4, pp 547-570.

**MOREAU. R** (2004), « L'émergence organisationnelle : Le cas des Entreprises de Nouvelle Technologie », *Thèse de doctorat en sociologie*, Université de Nantes.

**MOREAU R., RAVELEAU** B(2006), « Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale», in *Revue internationale PME*, Vol.19, N°2, 101-131.

**MORRISON.A** (2000), "Entrepreneurship: what triggers it?" in *International Journal of Entrepreneurial Research and Behaviour*, Vol. 6, N° 2, pp. 59-71

**MOY. J, LUK. W.M, WRIGHT. W** (2003), "Perceptions of entrepreneurship as a career: Views of young People in Hong Kong", in *Equal opportunities International*, Vol 22, N°4, pp16- 40.

**MUCCHIELLI. A** (1994), «*La psychologie sociale* », Editions Hachette, Paris, 207 pages.

**MUELLER. S.L et THOMAS. A.S** (2000), "Culture and entrepreneurial potential. A nine country study of locus of control and innovativeness", in *Journal of Business Venturing*, 16, pp 51-75.

**MUSTAR.P**(1997), «How French academics create hi-tech companies : the conditions for success or failure », in *Science and Public Policy*, Vol. 24, N°1, February, pp37-43.

**NGOUEM.A.C** (2007), *« Nouvelle donne du système mondial de l'information et redéfinition du développement en Afrique* », 297 pages, Editions L'Harmattan.

**NICOLETA GRIGORE.L, CANDIDATU.C et CONSTANTA-BLIDEANUl.D (**2009),"The Mission of Universities in the Processes of Research – Innovation and Development of Entrepreneurial Culture", in *European Journal of Interdisciplinary, Issue 1, December 2009*, http://ejist.ro/Education.htm.

**NOEL. T.W** (2001), "Effects of entrepreneurial education on student to open a business. Frontiers of Entrepreneurship Research", in *Babson Conference Proceedings*, Babson College.

**NOLAND.M** (2007), « Religions, islam et croissance économique. L'apport des analyses empiriques », in *Revue française de Gestion*, vol. 33, n° 171, février, pp97-118.

**NORDQVIST.M et HABBERSHON.T.G et MELIN.L** (2007), « Transgenerational entrepreneurship exploring entrepreneurial orientation in family firms », 6ème chapitre de l'ouvrage, "*Entrepreneurship, sustainable growth and performance Frontiers in* LANDSTROM, H CRIJNS.H, LAVEREN.E et SMALLBONE.D, « *European Entrepreneurship Research"*, pp 93-116, Publication de Cheltenham: Edward Elgar.

# O

**OCDE** (1987), *« Quel avenir pour les universités », OCDE, France.*

**OCDE** (1998), « *Stimuler l'esprit d'entreprise* », OCDE, Paris.

**OCDE** (2000), « Une nouvelle économie, transformation du rôle de l'innovation dans a croissance », Paris, p 100.

**OCDE** (2001), «Encourager les jeunes à entreprendre. Les défis politiques », *in. Cahiers Leed, no, 29*, Paris, 107 p.

**OECD** (2002) *« High growth SME and employment* » report available on www.oecd.org of the *European Academy of Management*, Stockholm, Sweden. 9-11 May.

**OKUDAN. E, RZASA.S** (2006), "A project based approach to entrepreneurial leadership education", in *Technovation* Amesterdam, February, Vol 26, Iss 2, p195.

**OOSTERBEEK.H, PRAAG.M.V et IJSSESSTEIN.A** (2008) «The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurship Competencies and Intentions: An Evaluation of the Junior Achievement Student Mini-Company Program", *Document du travail*, Tinbergen Institute, accessible sur internet: http://ftp.iza.org/dp3641.pdf.
**ORNSTEIN.R** (1975), *"Psychology of consciousness",* San Fransisco, Freeman.

# P

**PAILOT.P**(2003), « Méthode biographique et entrepreneuriat : Application à l'étude de la socialisation entrepreneuriale anticipée, in *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 2, N°1, 2003, pp 19-41.
**PAJARES.F et SCHUNK.D. H** (2001), "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement", in R. Riding et S. Rayner (Eds.), "*Self-perception*", pp. 239-266), London: Ablex Publishing.
***PARKER.S.C** (2006), « Learning about the unknown: How fast do entrepreneurs adjust their beliefs? in Journal of Business Venturing, Jan, Vol21, Iss 2, p1.*
**PARNELL.J.A, CRANDALL.W.R et MENEFFEE.M** (1995), "Examining the impact of culture on entrepreneurial propensity", in *Academy of Entrepreneurship Journal*, Fall, Vol. 1, N°1, pp 39–52.
**PELLETIER. G**(1998), 'Le partenariat: du discours à l'action », in *Revue Ressources humaines* (FCSQ), 23 (3).
**PELLMANS.P** (1999), *« Recherche qualitative en marketing: Perspective psychoscopique »*, 464 pages, Editions De Boeck et Larcier 1999.

**PERRENOUD.P** (1995), « Enseigner des savoirs ou développer des compétences ? L'école entre deux paradigmes », Article paru in Bentalila (dir) savoir et savoir faire, Paris Northon 5, pp 73-88.

**PERRUCHOUD.A et GIROD.B** (2009), «Formation à l'entreprenariat par immersion: analyse du programme Business Experience», in **Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.**.troyes.com/colloque/communications/18.

**PETERMA**. NE et **KENNEDY.J** (2003),"Entreprise Education Influencing Students'Perceptions of Entrepreneurship", in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol 28 Issue2, pp129-144.

**PETRANEK.C. F et COREY. S** (1992), "Three levels of learning in simulations: Participating, debriefing, and journal writing", in *Simulation and Gaming*, 23(2), pp174–186.
**PIRES.A**(1997), « Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique », in Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 113-169, Première partie : Épistémologie et théorie, Montréal : Gaëtan Mo-rin, Éditeur, 405 pages.
**PIRNAY. F**(2001) : «*La valorisation économique des résultats de recherche universitaire par création d'activités nouvelles (spin-offs universitaires) – Proposition d'un cadre procédural d'essaimage* », *Thèse en Sciences de Gestion*, Université du Droit et de la Santé, Lille 2.
**PIRNAY. F., AOUNI. Z., LAMBERT.A-F, DONNAY. J., DE POORTER. X et DE COSTER.E** (2005), « Réalisation d'une boîte à outils pédagogiques qui contribuent au développement de l'esprit d'entreprendre à l'attention des enseignants et étudiants de l'enseignement secondaire ». *Rapport réalisé pour compte de la fondation FREE*. www.freefondation.be.

**PIRNAY.F, SURLEMONT.B. et NLEMVO.F** (2000), « La valorisation économique des recherches universitaires par création d'entreprises (spin-offs) : définition et problématiques ». in Actes du *IXème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Montpellier, 24-26 mai.
**PORTER.M.** (1980), "*Competitive strategy"*, New York: Free Press.
**PRALONG.J**(2007), "Pourquoi avoir un projet professionnel ? Propositions théoriques et résultats d'une enquête longitudinale ? in *Actes du XVIIIème congrès de l'AGRH*, Fribourg, 20, 21 et 22 septembre.
**PREVOST.P**(2001), « Le développement local : Contexte et définition », in Cahiers de recherche IREC, 01-03, 30 pages.
**PROGRAMME D'APPUI A LA QUALITE**(2006) pour l'Enseignement Supérieur, Manuel des procédures opérationnelles, *NO du 30 novembre 2006,* Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche Scientifique et de la Technologie.

**PROJET MED- BEST** (2004), Rapport National Tunisie, Agence de Promotion de l'Industrie, 8 juillet.

# R

**RAE.D** (1997), "Teaching Entrepreneurship in Asia: Impact of a pedagogical innovation", in Entrepreneurship Innovation and Change. 6(3), pp 193-227.
**RAE. D** (2004), *"Entrepreneurial learning: a narrative based conceptual model",* Paper presented in Institute for Small Business Affairs; 27 the National Conference, Newcastle Gateshead, United Kingdom, November, 2–4, 2004.
**RASUSSEN. E, SORHEIM.R** (2006), "Action- Based entrepreneurship education", in *Technovation* Amesterdam, February, Vol 26, Iss 2, p185.
**REDJEB.M.S et GHOBNTINI.M,** « L'intermédiation sur le marché du travail en Tunisie », in *Cahiers de la stratégie de l'emploi*, 2005/19.
**REIX.F** (2006), «Les fondements de l'éthique entrepreneuriale chez les créateurs d'entreprises », in Actes du 2ème Congrès de l'Association Française de Sociologie, réseau thématique « Sociologie économique », 5 septembre 2006, Université V. Segalen – Bordeaux 2.

**REKIK. F** (1999), « LMD, employabilité et nouvelles mobilités des étudiants tunisiens » pp 199-220, in *« La mondialisation étudiante: le Maghreb entre nord et sud »* édité par Sylvie Mazzella, 404 pages, Editons Karthala et IRMC.
**RENÉ.J-F et GERVAIS.L** (2001), « Les enjeux du partenariat aujourd'hui », *in Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 14, N°1, pp20-30.
**REZIG.B** (2002), « L'enseignement supérieur en Tunisie », Evaluation de la qualité – région », MEDA Projet Tempus 30092-2002.

**RICHARD T. El, R.H. Hess** (1973), "*Outlines of Economics"*, 6ème EDITIONS, New York, Macmillan, p 488.

**RICHARD.J**(2004), « L'étudiant comme acteur de sa formation : Réalisation de documents audiovisuels sur la communication et l'ingénierie », in *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1) pp 22-26.
**RICHOMME.**K(2000), «*Contribution à la compréhension du système de gestion des entreprises artisanales*», Thèse en Sciences de Gestion, Université Montpellier I.
**ROACH. K**(1999),"*Entrepreneurial education planning for success syllabus"*, North Georgia
Technical Institute, Clarkesville, GA.

**ROBERT F.HERBERT, N.LINK** (1982), "The entrepreneur- Mainsteam views and Radical Critiques", Praeger, Publishers, p17.

**ROBINSON. P.B, STIMPSON. D.V, HUEFNER.J.C. et SLATER.** J (1991), "An Attitude Approach to Prediction of Entrepreneurship", in *Entrepreneurship Theory and Practice*. 15(1), pp13-31.

**ROBINSON.P. B et MALACH.S** (2007), « Multi-disciplinary entrepreneurship clinic: experiential education in theory and practice", in Fayolle.A, "*Handbook of Research in Entrepreneurship Education"*, Vol 1, A. Cheltenham, UK, Edward Elgar Publishing Limited.

**ROGERS. E.M et STEFFENSEN.M** (1999), "Spin-offs", in: DORF, R.C. (Ed.), "*Handbook of Technology Management*", CRC Press and IEEE Press, Boca Raton, FL, pp.145-149.

**ROJOT.J** (1998),"La théorie de la structuration", in *Revue de gestion des ressources humaines*, N°26-27, Mai-Juin, pp98, pp 5-9.

**RONZEAU. M** (2006), « *L'orientation, un avenir pour chacun*», Editions Yves Michel, 214 pages.

**ROTHAERMEL.F.T, AGUNGS.D. et JIANG.L** (2007), "University entrepreneurship: A taxonomy of the literature", in *Industrial and Corporate Change*, 16 (4), pp691-791.

**ROUSSEL.P et WACHEUX.F**(2005), *« Management des ressources humaines: Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales»* , Editions De Boeck, 440 pages.

# S

**SAEE. J** (1996), "A Critical Evaluation of Australian Entrepreneurship Education and Training" *Proceedings of the Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference*, Arnhem.

**SALEM.G** (2009), *«L'approche thérapeutique de la famille»*, 287 pages, Editions M*asson.*

**SALLABERRY.J-C** (1996), *« Dynamique des représentations dans la formation »*, 201 pages, Editions L'Harmattan.

**SAMWEL MWASALWIBA.E** (2010), "Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators", in *Education + Training*, Vol. 52, Iss: 1, pp 20 – 47.

**SAPORTA.B** (1994), « La création d'entreprise, enjeux et perspectives », in *Revue Française de Gestion*, Novembre, décembre, pp 74-86.

**SAPORTA. B** (2003), « Préférences théoriques, choix méthodologique et recherche française en entrepreneuriat : un bilan provisoire des travaux entrepris depuis dix ans », in *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 2, N° 4 ,pp 8-14.

**SAPORTA. B et VERSTRAETE.T** (1999), " Réflexion pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dansles composantes en sciences de gestion des universités françaises ", in Fontaine J, Saporta B et Verstraete T (dir), Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, méthodes et outils, in Actes du 1er Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Lille, novembre.

**SAPORTA. B, VERSTRAETE.T** (2000), « Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises », in *Gestion2000*, mai juin, pp 97-119.

**SAUSSOIS JM** (2001), « La place de l'école dans l'économie en France », in *Futuribles Analyses et Perspectives*, Septembre, p27.

**SAUVÉ.L** (2002), « Le partenariat en éducation relative à l'environnement : pertinence et défis » in *Éducation Relative à l'Environnement*, Vol. 3, 2001-2002, pp21-26.

**SBAUI.S.S, RABENASALA.B, DESODT AM** (2003), « Vers un partenariat synergique : une novelle méthodologie de mise en place de partenariat », *in Revue Française de Gestion Industrielle*, Vol 22, N°1, pp 48-56.

**SCHEIN E.H**. (1978), "*Career dynamics: matching individual and organizational needs*," Addison-Welsey, Reading, Massachusetts.

**SCHENDEL.D. E et HOFER. C. W** (1979), "*Strategic Management a New View of Business Policy and* planning, Boston-Toronto, pp. 316-327.

**SCHIEB-BINFAIT .N** (2000), « Le projet de création comme pratique pédagogique », in *Gestion 2000*, Mai Juin, pp 123-147.

**SCHLOSSH.H** (1968), "The Concept of Entrepreneurship in *Economic Development*", Journal of Economic Issues, juin, pp 228-232.

**SCHMITT. C** (2006), « *Université et entrepreneuriat: une relation en quête de sens* », Editions Harmattan Paris.

**SCHMITT.C, BAYAD.M** (2000), « Création de valeur et désordre en PME:Vers le développement et la recherche ingénierique », in Actes du *5ème Congrès International Francophone sur la PME,* Lille, 25 et 27 octobre.

**SCHMITT. C, BAYAD. M** (2001), « Université et entrepreneuriat », ESM- IAE, université de Metz, papier disponible à l'adresse : http:// asso. Nordnet. Fr/ adreg.

**SCHMITT. C et BAYAD.M,** (2003), « L'entrepreneuriat dans les universités françaises : regard sur le dispositif d'incubation », in Actes du Colloque « L'entrepreneur en action, contextes et pratiques », *AIREPME*, Agadir, octobre.

**SCHMITT. C., GALLAIS.M., BOURGUIBA.M.** (2008), « Aider l'entrepreneur à concevoir une vision : besoins des entrepreneurs et proposition d'une démarche », dans SCHMITT C. (dir), *Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales*, *Presses de l'Université du Québe*c, Collection Entrepreneuriat et PME, p. 175-192.

**SCHMITT.C** (2005), « Quand savoir entreprendre c'est savoir concevoir réflexions autour de différentes expériences », in Actes du *Colloque Cerisy « Intelligence de la complexité ? Épistémologie et pragmatique »,* juin.

**SCHMITT.C, GALLAIS.M, et FABBRI.R** (2008), « La situation entrepreneuriale : Apports conceptuels et proposition méthodologique, in *Journée de Recherche en Entrepreneuriat et Stratégie*, Bordeaux, 1er Juillet, 2008.

**SCHNEIDER. D. K** (2004), « Balise de méthodologie pour la recherche en sciences sociales », accessible dans l'adresse : http://tefca.unige.ch/guide/Methods/IDHCAP, version1.0- Juin.

**SCHULTE.P** (2004), «The Entrepreneurial University: A Strategy for Institutional Development», in *Higher Education in Europe*, Vol. 29, N°2, pp187-191.

**SCOTT, MICHAEL. G, TWOMEY et DANIEL. F** (1988), "The long Supply of Entrepreneurs: Students career Aspirations in Relation to Entrepreneurship", in *Journal of Small Business lun,g' kManagement,* Oct, Vol 24, N° 4, pp5-14.

**SENICOURT. P VERSTAETE. T** (2000), » Apprendre à entreprendre typologie à 4 niveau pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif », in *Reflets et Perspective de la vie économique*, Tome XXXIX, N°4, pp 131- 10.

**SEWELL.P et DACRE POOL. L** (2010), "Moving from conceptual ambiguity to operational clarity: Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education", in *Education + Training*, Vol. 52 Iss: 1, pp89 – 94.

**SEWELL.P et DACRE.POOL. L** (2010), "Moving from conceptual ambiguity to operational clarity: Employability, enterprise and entrepreneurship in higher education", in *Education + Training*, Vol. 52, Iss1, pp.89 – 94.

**SEXTON. D. L, BOWMAN UPTON. N** (1987), "Evaluation of an innovative approach to teaching entrepreneurship", in *Journal of Small Business Management*, Jan, Vol 25, N°1, pp34 -48.
**SHANE.S et VENKATARAMAN. S** (2000),"The promise of entrepreneurship as a field of research", in *Academy of Management Review*, 25, pp217-226.
**SHAPERO. A** (1975),"Entrepreneurship and Economic Development", The center for Venture Management, p187.
**SHAPERO.A et SOKOL. L** (1982),"The social dimensions of entrepreneurship", in *Encyclopedia of entrepreneurship*, Englwood Cliffs : Prentice Hall, inc., Chapter IV, 1982, p. 72-90.
**SHEPHERD. D.A, et DOUGLAS.** E (1997), "Entrepreneurial Attitudes and Intentions of career Decision makers", Paper presented to the ICSB World Conference, http://www.usasbe.org/knowledge/proceeding/1997/P18888.sherpherd.PDF.
**SHEPHERD.D** (2004), "Educating entrepreneurship students about emotion and learning from failure", in *Academy of Management Learning and Education*, 3(3), pp 274–287.
**SIMON.H.A** (1977), « *The New Science of Management Decision*», (3ième édition révisée; première édition 1960), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
**SLAUGHTER. S et LESIE.L. L**. (1997), « *Academic capitalism: politics, policies, and the* Entrepreneurial University, The J. Hopkins University Press, Baltimore and London.
**SOLOMOMON. G. T, WEAVER.K. M et FERNALDL. W. J** (1994), "Pedagogical methods of teaching entrepreneurship: a historical perspective", in *Simulation and Gaming, 25*(3), pp338-353.
**SOLOMON.G. T, DUFFY.S et TARABISHY. A** (2002), « The state of entrepreneurship education in the United States: a nationwide survey and analysis" in *International Journal of Entrepreneurship Education*, *1*(1), pp 65-86.
**SOUITARIS. V, ZERBINATI.S et Al-LAHAM.A (2007),** "Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources", in *Journal of Business Venturing*, Vol 22 Issue 4, pp 566-591.
**STAKE R.E** (1994), «Case studies», in Denzin.N. K et Lincoln.Y. S, *"Handbook of Qualitative Research"*, SAGE publications, pp 236-247.
**STEVE.BALL.V-V** (2010), "Exploring the impact of entrepreneurship education on university nonbusiness undergraduates", in *International Journal of Entrepreneurship and Small Business* (IJESB), Vol 9, N°1, pp86-109.
**STUMPF. S.S, DUNBAR. R.L.M et MULLEN. T.P** (1991), "Developing entrepreneurial qualities through the use of behavioural simulations", in *Journal of Management Development* 10 (5), pp32-45.
**SURLEMONT.B** (2007) *« Former pour entreprendre : réflexions sur l'approche pédagogique en matière d'entrepreneuriat »,* HEC-ULg, in *Innovation pédagogique dans l'enseignement de la Gestion*, Liège, Janvier 2007, pp. 1-13.

# T

**TAKTAK-KALLEL.E** (2005), "Etats des lieux de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités tunisiennes: Pour une évaluation des couples enseignements/ établissements dans leur capacité à créer une dynamique entrepreneuriale », in *Actes du 4ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*.
**TAKTAK-KALLEL.E** (2008).I« Représentations des entrepreneurs et choix de carrière : Quels liens? Quelques évidences empiriques tirées d'une enquête auprès d'étudiants de l'ESC Tunis. », in *Actes de L'AIMS*, « Entrepreneuriat et Stratégie » Bordeaux, 1er juillet.

**THAVIKULWAT. P** (2004), "The architecture of computerized business gaming simulations", in *Simulation and Gaming*, Vol 35, N° 2, June , pp 242-269.
**THIETART. R-A et al** (1999), « *Les méthodes de recherche en management* », 1ère édition, Editions Dunod , Paris.
**TIMMOS** (1978), « Characteristics and role demands of entrepreneurship », in *American Journal of Small Business*, Vol 3, N1, pp5-117.
**TKACHEV.A et KOLVEREID.L.** (1999), "Self-employment intentions among Russian students", in Entrepreneurship and Regional Development, (11), pp 269-280.
**TODOROVIC .Z.W** (2004), "The Framework of Static and Dynamic Components: An Examination of Entrepreneurial Orientation and University Ability to Teach Entrepreneurship", in Journal of Small Business and Entrepreneurship, Vol 17, Issue 4, pp 301-316.
**TODOROVIC .Z.W** (2007), "*Entrepreneurial Orientation and Its Dimensions within Canadian Universities . Proceedings of the Midwest Business Administration Association"*, in Actes du Conférence Internationale MBB, Chicago.
**TODOROVIC.H et MCNAUGHTON.R-B** (2003), "The entrepreneurial Orientation of University Departments", in *Entrepreneurship Family and Business*, pp188-197, Vo24, N° 21, 2003, Edité par Robert B. Anderson.
**TOULOUSE.J-M.**, (1990), « La culture entrepreneuriale », *Rapport de recherche* n° 90-03-02, Montréal : Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter, École des HEC de Montréal.
**TOUNES. A** (2004), "Enseigner l'entrepreneuriat en France un cadre exploratoire", les actes du *3ème Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Vol 11, été 2004, pp17- 27.
**TOUNES.A.** (2003), « L'intention entrepreneuriale. Une étude comparative entre des étudiants d'écoles de management et gestion suivant des programmes ou des formations en entrepreneuriat et des étudiants en DESS CAAE », *Thèse de doctorat* en Sciences de Gestion, Université de Roue.
**TOUNES.E** (2006), « L'intention entrepreneuriale des étudiants : le cas français», in *Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, n°219, pp 57-65.
**TREMBLAY.G** (2003), « Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir », in *Distances et Savoirs*, 2003/2, Vol 1, pp 191-208.
**TREMBLAY.M.et GASSE.Y**(2007), « *L'impact des antécédents sur les perceptions, attitudes et intentions des étudiants collégiaux et universitaires à l'égard de l'entrepreneuriat*. in *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 juin.

**TRIANDIS.H. C** (1977), "*Interpersonal behavior",* Monterey, CA: Brooks/Cole.
**TRIBOU. G** (1995), «*L'entrepreneur musulman : l'islam et la rationalité d'entreprise»*, Paris, l'Harmattan.
**TUCKER.I.B** (1990), "Employer seniority discrimination: evidence from entrepreneurial occupational choice, Economic Letters, 32(2), pp 85-89.

# U

**Un état des lieux** sur l'éducation et la formation entrepreneuriale en Tunisie a été élaboré dans le cadre d'un projet CMCU liant les universités tunisiennes (ISGT et ENIT) à celles françaises (Université Paris-Dauphine, INPG).
**USUNIER.J-C, EASTERBY-SMITH M et THORPE. R** (2000), « *Introduction à la Recherche en Gestion* », Editions Economica, (2ème éd.).



**VALERY.T** (2001),"L'enseignement en ligne: concepts et facteurs de réussite", in *Revue de Gestion 2000*, mai, juin, p141.
**VALLERAND.R; DESHAIES.J; GUERRIAN** (1992), « Ajzen and fisbein's theory of reasoned action as applied to moral behaviour: A confirmatory analysis, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 62 (2), pp 98-109.
**VAN DE VEN.A** (1992), "*Suggestions for studying strategy process: a research note*, in *Strategic Management Journal*, 13, pp169–188.
**VAN DER KUIP.I-V et VERHEUL.I** (2003) "Early Development of Entrepreneurial Qualities: the Role of Initial Education" in SCALES-paper, n 11, EIM, Business and Policy Research, Zoetermeer, June 2003.
**VAN GYN.G et GRAVE WHAITE. E** (2002), «L'enseignement coopérative dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec pp 49-79, in LANDRY. C (2002), « *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*».

**VARELA.R, JIMENZ.J.E** (2001), "The effect of entrepreneurship education", in the universities frontiers of entrepreneurship research, Babson, conference proceeding, accessible sur: www.babson.edu\entrep\fr.

**VAUJANY. F-X**(2005), **«** la réflexivité comme alternative à la rationalité : le rendez-vous manqué des sciences de gestion **»,** in Actes de *l'association Internationale de Management Stratégique* (AIMS), http://www.strategie-aims.com/angers05/com/40-518comd.pd.
**VERSTRAETE.T** (1997), «*Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant- les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale*», *Thèse pour le Doctorat* en Sciences de Gestion, Université de Lille.

**VERSTRAETE.T** (1999), *Connaître l'entrepreneur connaître ses actes*, Editions l'Harmattan collection économie et innovation.

**VERSTRAETE.T** (2000), *Histoire d'entreprendre-les réalités de l'entrepreneuriat*, Editions Management et société.

**VERSTRAETE.T** (2001), «Entrepreneuriat : modélisation du phénomène », in revue de l'entrepreneuriat, Vol1, N1, 2001, accessible sur http://www.adreg.net.
**VERSTRAETE T**. (2003), *Proposition d'un cadre théorique pour la recherche en entrepreneuriat : PHE = F [(C*P*S) ⊂ (E*O)]*, Les Editions de L'ADREG.
**VERSTAETE. T, FAYOLLE. A** (2005), " Paradigmes de l'entrepreneuriat », in *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 4, N° 1.
**VERSTRAETE.T et SAPORTA.B** (2006), « *CREATION D'ENTREPRISE ET ENTREPRENEURIAT,* », Editions de l'ADREG, janvier, 2006.
**VERZAT.C et BACHELET.R** (2006), « Developing an Entrepreneurial Spirit among engineering college students: what are the educational factors?" in Fayolle Alain and Klandt Heinz,2006 ", *International Entrepreneurship Education Issues and Newness*", Editions. Edward Elgar, 2006, ISBN13 978 1 84542 179 3 pp288-314.

**VIAU. R** (2004), « Pourquoi faut- il innover », in *Gestion*, Vol 29 n°1 Printemps, pp 56.

**VINTEN. G, ALCOCK. S** (2004), "Entrepreneurship in education » in *International Journal of Educational Management*, Vol 18, N° 2/ 3, pp 188- 196.
**VIRTANEN. M** (1997), "The Role of Different Theories in Explaining Entrepreneurship. Helsinki School of Economics and Business Administration. Small Business Center, http://www.usasbe.org/knowledge/proceedings/1997/P109Virtanen.PDF, at 09.07.2004.

## W

**WEBER. M** (1930), "The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism", traduit par Talcott Parsons, London : Allen et Unwin.

**WEBER.R, GRAEVENITZ et HARHOFF.D** (2009), "The Effects of Entrepreneurship Education*", Discussion Paper* , N° 269, Financial support from the Deutsche Forschung .

**WESLEY.F.R et MINTZBERG.H** (1988). "Profiles of Strategic Vision: Levesque and Iacocca", in *Conger,J., Kanungo and Associates* (eds.), *Charismatic Leadership*, San Francisco, Jossey Bass. Kanungo and Associates (eds), pp161-211.

**WESTHEAD.P** (1995), «Survival and employment growth contrasts between types of owner managed high-technology firms », in *Entrepreneurship Theory and Practice*, Fall, pp5-27.

**WIKLUND.J** (2008), « the sustainability of entrepreneurial orientation performance relationship, pp 141-155, chapitre 7, in *"Entrepreneurship and the growth of firms",* édité par *actes du 6ème Congrès International sur la PME* Davidson.P, Delamar.F et Wiklund.J, 226pages, Editions, Edward Elgar Publishing Ltd (2008).

**WIKLUND.J et SHEPHRED**.D (2005), "Entrepreneurial orientation and small business performance: a configuration approach", in *Journal of Business Venturing* 20 (2005), pp 71–91.

**WILENSK.Y H.L** (1961*)*, "Orderly careers and social participation : the impact of work history on social integration in the middle-class", in *American Sociological Review,* Vol 26, pp 521-539.

**WOOLARD. D, Michael ZHANG.M et JONES.O** (2007), "Creating Entrepreneurial Universities:Insights from a new university business school", *document du travail*, Institute for Small Business and Entrepreneurship, 7-9 November 2007 - Glasgow, Scotland.

**WTTERWULGHE.R**(1998), *« La P.M.E: une entreprise humaine »,* 176 pages, Editions De Boeck.

## Y

**YAR HAMIDI. D, WENNBERG.K et BERGLUND.H** (2008), « Creativity in Entrepreneurship Education", in *Journal of Small Business and Enterprise Development* (Special Issue on Entrepreneurship Education), 15(2), pp 304-320.

**YOUALEU.C et FILION.L. J** (1996), « Un modèle du processus entrepreneurial en neuf étapes», in *Cahier de recherche, n 96-11-04. Chaire d'entrepreneurship*.

## Z

**ZAHARIA.S.E et GIBERT .E** (2005) « L'université entrepreneuriale dans la société du savoir », UNESCO, in *L'Enseignement Supérieur en Europe*, Vol XXX, N°1 Mars.

**ZAHRA., S.A**. (1993). "A conceptual model of entrepreneurship as firm behavior: a critique and extension in *Entrepreneurship Theory and Practice*, 17 (4), pp 5-21.

**ZAHRA.S.A., NEUBMAND.O. et HUSE. M** (2000), "Entrepreneurship in medium size companies: Exploring the effects of ownership and governance system, in *Journal of Management* 26 (5), pp 947-976.

**ZEPP-LA ROUCHE** (2003), «De la nécessaire croissance de l'âme: la psychologie classique selon Friedrich Herbart et Bernhard Riemann, http://www.solidariteetprogres.org/article1580.html.

**ZHARO.S.A, JENNINGS. D. F, KURTAKO. D. F** (1999), "Guest editorial: Corporate entrepreneurship in a global economy", in *Entrepreneurship Theory and Practice*,Vol 24, N°1, pp5-7.

**ZHGAL.R, FAYOLLE. A** (2004), « Un numéro spécial sur l'entrepreneuriat de nouvelles pistes pour l'action, la recherche et l'enseignement », in *Gestion 2000*, Mars- Avril, pp 17-23.

# Liste des annexes

## Annexes

**Annexe 1:** Linking Entrepreneurial Behaviours and Skills to Pedagogy (Gibb 2007)

| | **Seeking Opportunities** | **Taking Initiatives/ Acting Independently** | **Solving Problems Creatively** | **Persuading/ Influencing Others** | **Making things happen** | **Dealing with uncertainty** | **Flexibly responding** | **Negotiating a deal successfully** | **Taking decisions** | **Presenting confidently** | **Managing interdependence successfully** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Lectures** | | | | | | | | | | | |
| **Seminars** | | | * | | | | | * | | * | * |
| **Workshops on problems/ opportunities** | ** | | *** | * | | | | * | ** | | |
| **Critiques** | | | * | * | | | * | | | | |
| **Cases** | | | | | | | | | * | * | |
| **Searches** | * | * | | | * | * | | | | | * |
| **Critical incidents** | | | * | | | * | * | | * | | |
| **Discussion groups** | | | * | * | | | | * | | | * |
| **Projects** | * | * | * | | * | * | | * | * | * | * |
| **Presentations** | | | | ** | | | | | | ** | |
| **Debates** | | | | ** | | | | | | ** | |
| **Interviews** | | | * | * | | * | * | * | | | |
| **Goldfish bowl** | | | | * | | | * | * | | | * |
| **Simulations** | | | * | * | | | * | * | * | * | * |
| **Evaluations** | ** | | | | | | | | | | |
| **Mentoring each other** | | | * | * | | * | * | * | | | * |
| **Interactive** | | | | | | | * | | * | | |

**video**

**Internet**

| | Seeking Opportunities | Taking Initiatives/ Acting Independently | Solving Problems Creatively | Persuading/ Influencing Others | Making things happen | Dealing with uncertainty | Flexibly responding | Negotiating a deal successfully | Taking decisions | Presenting confidently | Managing interdependence successfully |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Games** | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * |
| **Organising events** | | ** | | ** | ** | ** | | ** | ** | | * |
| **Competitions** | | | | | | | | | | | |
| **Audit (self) instruments** | | | | | | | | | | | |
| **Audit (Business) instruments** | | | | | | | | | | | |
| **Drawings** | | | * | * | | | | | | | |
| **Drama** | | | | * | | * | | | | * | |
| **Investigations** | | | * | | * | | | | * | | |
| **Role models** | | | | | | | | | | | * |
| **Panel observation** | | | | * | | | | * | * | | * |
| **Topic Discussion** | | * | | * | | | * | | | * | * |
| **Debate** | | * | | * | | | | | | | |
| **Adventure** | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **training** | * | * | * | | * | * | | * | | * |
| **Teaching others** | | | * | * | * | * | * | | * | * |
| **Counselling** | | | * | * | | * | * | | | |

**Annexe 2:** Récaptulatif des recherches en entrepreneurship et education (Béchard, 1994)

**Tableau 4.1**

**Tableau récapitulatif des recherches en entrepreneurship et éducation**

| | Synthèse | Critique |
|---|---|---|
| Ampleur des programmes | Quantité incroyable de programmes de sensibilisation, de création, de développement d'entreprises<br>Diversité des PDE tant au niveau primaire, secondaire, collégial, universitaire que communautaire (local, régional, provincial, national) | Qualité reste à prouver<br>Recherches évaluatives sont réduites à des cas par cas<br>Mesures à posteriori sur les satisfactions des participants, sur l'impact du projet et sur la qualité de la gestion. |
| Angle des contenus | Ensemble de connaissances variées (savoir quoi) pour démarrer et gérer une petite entreprise.<br>Construction de ces connaissances principalement à partir de l'expertise des formateurs et moins à partir des besoins des apprenants, des occasions du marché et des stades de développement du projet | Très peu de connaissances reliées à l'intuition (savoir quand), aux habiletés sociales (savoir qui), aux habiletés techniques (savoir comment) et aux attitudes, valeurs et motivation (savoir pourquoi) |
| Angle des méthodes d'enseignement /apprentissage | Accent sur les méthodes qui valorisent l'observation réfléchie et la théorisation<br>Connaissance des principales clientèles | Insuffisance de méthodes qui valorisent la résolution de problèmes et l'implantation des solutions<br>Peu de travaux sur le processus d'apprentissage des différents apprenants-entrepreneurs |
| Angle des infrastructures | Croissance phénoménale des infrastructures administratives, tant au niveau scolaire que communautaire (chaires, centres de recherches, revues, fondations, organismes internationaux, groupes de soutien, etc.) | Manque d'infrastructure pédagogique spécialisée surtout au niveau primaire, secondaire et communautaire. Les postes sont comblés par des formateurs venant d'autres disciplines que l'entrepreneurship |
| Angle des valeurs éducatives | Valorisation de la carrière d'entrepreneur et du comportement entrepreneurial<br>Valorisation de la petite entreprise comme lieu et mode d'apprentissage<br>Valorisation du projet entrepreneurial dans l'école et ailleurs<br>Valorisation de l'école comme lieu favorable à la sensibilisation à l'entrepreneurship | Limite du système d'éducation à promouvoir l'autonomie et la créativité nécessaires à l'entrepreneurship<br>L'enseignement de l'entrepreneurship doit se faire en dehors des structures de l'école, du collège ou de l'université |

**Annexe 3 :** L'évauation des partenariats en formation continue (Boisclair, 2009)[78]

| DIMENSIONS | INDICATEURS | 1 (-) | 2 | 3 | 4 | 5 (+) |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **1. La formalisation**<br>Degré de reconnaissance et de précision accordé par chacune des organisations à différents aspects du système interface d'une action de formation réalisée en partenariat | 1.1 Les motifs pour établir un partenariat ont été définis et discutés<br>1.2 Les objectifs et le contenu du partenariat ont été définis<br>1.3 L'identification et l'évaluation des risques sont adéquates<br>1.4 Le rôle des organisations ont fait l'objet de discussion<br>1.5 Le rôle et la contribution des partenaires ont fait l'objet de discussion<br>1.6 Les fonctions des acteurs ont été définies<br>1.7 La structure de coordination a été définie<br>1.8 Le contenu de l'entente de partenariat a été discuté | | | | | |
| **2. L'intensité**<br>Degré de support accordé par chacune des organisations pour développer et maintenir une action de formation en partenariat | 2.1 Le degré de crédibilité dont disposent les acteurs-clés est adéquat<br>2.2 La quantité de ressource fournie par les partenaires est connue et acceptée par les acteurs-clés et par la structure de coordination<br>2.3 La fréquence des interactions entre les organisations et les acteurs est suffisante<br>2.4 Le temps investi par les organisations et les acteurs dans le partenariat est suffisant<br>2.4 Le temps investi par les acteurs-clés dans la mise en œuvre d'une action de formation est suffisant | | | | | |
| **3. La réciprocité**<br>Degré d'échanges entre les organisations dans le cadre d'une action de formation en partenariat | 3.1 L'apport en ressources humaines, informationnelles, financières et matérielles a fait l'objet de discussion entre les organisations et les acteurs du partenariat<br>3.2 La quantité et la qualité des ressources a fait l'objet d'un accord entre les organisations<br>3.3 Les avantages et les désavantages du partenariat ont été discutés et correctement mesurés par les acteurs-clés<br>3.4 Le rapport coûts / bénéfices (gains / pertes) est supérieur à ce qu'auraient réalisé les organisations si elles avaient réalisé séparément l'action de formation | | | | | |
| **4. La mise en œuvre**<br>Capacité des organisations à | 4.1 La capacité des acteurs-clés à planifier la mise en oeuvre d'une action de | | | | | |

78 Adapté de Landry (1994) et de Boisclair (2007, 2009)

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| mettre en œuvre une action de formation, à la gérer et à l'évaluer | formation en partenariat<br>4.2 La capacité des acteurs-clés à établir des indicateurs qualitatifs et quantitatifs de réussite de leur action de formation en partenariat<br>4.3 La capacité des acteurs-clés à mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation de leur action de formation en partenariat : relation partenariale, démarche, entente et résultats obtenus | | | | | |
| **5. L'intégration**<br>Degré de contribution fourni par chacune des organisations de formation en partenariat | 5.1 La contribution de chacune des organisations pour intégrer les objectifs et les activités d'une action de formation a été intégrée à l'ensemble de leurs activités régulières<br>5.2 La contribution de l'université ou de l'unité dédiée à intégrer le partenariat à ses autres activités organisationnelles<br>5.3 La contribution de l'entreprise ou de l'unité dédiée à intégrer le partenariat à ses autres activités organisationnelles<br>5.4 La contribution de la structure de coordination à intégrer le partenariat université-entreprise à l'ensemble de ses autres activités de formation | | | | | |
| **6. L'autonomisation**<br>Capacité des organisations et des acteurs de prendre des décisions et d'agir dans une perspective de partenariat | 6.1 Le degré d'autonomie de chacune des organisations dans le partenariat a été discuté et convenu<br>6.2 Le degré d'autonomie de la structure de coordination du partenariat a été discuté et convenu (marge de manœuvre)<br>6.3 Le degré d'autonomie des acteurs dans le partenariat a été discuté et convenu (marge de manœuvre)<br>6.4 Le partage des rôles et des responsabilités dans le partenariat est équitable pour les parties prenantes<br>6.5 L'information circule librement entre les organisations et les acteurs du partenariat | | | | | |
| | **TOTAL** | | | | | |

**Annexe 4 :** Avantages attendus du mécanisme du FPQ par les principaux bénéficiaires et de l'Administration de l'Allocation du PAQ

| **Gouvernement** | **Institutions** | **Professeurs** | **Etudiants** |
|---|---|---|---|
| Leçons apprises du pilotage de la budgétisation d'allocation en bloc (gestion par objectif) qui peuvent être appliquées à d'autres secteurs<br>Plus grande capacité institutionnelle de répondre aux priorités du Gouvernement<br>Relations contractuelles demandant une plus grande redevabilité pour l'utilisation des ressources publique<br>Collecte de données améliorée sur la performance des institutions publiques<br>Plus grande capacité de faire le suivi des résultats des investissements publics<br>Performance améliorée des investissements publics<br>Plus grande influence sur le comportement de l'organisation et capacité de stimuler la culture de la qualité | Expérience dans l'administration d'allocation de budgets en bloc ( gestion par objectif)<br>Une plus grande sensibilité aux priorités du gouvernement<br>Rédevabilité améliorée par rapport à l'Etat et aux parties prenantes pour l'utilisation des ressources publique<br>Collecte de données améliorée sur la performance institutionnelle<br>Plus grande capacité de faire le suivi des résultats des investissements et de conduire la planification stratégique<br>Efficiences améliorées<br>Compétitivité améliorée entre les prestataires de l'enseignement supérieur<br>Compétitivité améliorée dans la production des diplômés pour le marché du travail<br>Plus grande influence sur le comportement de l'organisation et la capacité de stimuler la culture de la qualité<br>Autonomie administrative et budget accrus, flexibilité et contrôle sur les investissements<br>Débouchés améliorés pour l'émergence de solutions créatives au problème de la qualité<br>Sensibilisation aux besoins des étudiants et enseignants | Une plus grande sensibilité à la budgétisation par « bloc »<br>Redevabilité améliorée par rapport à l'institution et aux parties prenantes dans l'utilisation des ressources publiques<br>Collecte de données améliorée et une plus grande capacité de faire le suivi de la performance des personnels<br>Compétitivité améliorée au sein des pairs pour améliorer la qualité des résultats d'apprentissage<br>Sensibilité améliorée par rapport à la formation des diplômés pour le marché de l'emploi<br>Une plus grande influence sur le comportement de l'organisation et la capacité de stimuler la culture de la qualité<br>Une autonomie administrative et un budget accrus, flexibilité, et contrôle sur les investissements<br>Débouchés améliorés pour l émergence de solutions créatives au problème de la qualité<br>Sensibilisation aux besoins des étudiants et du marché de l'emploi, rendant les problèmes d'études plus pertinents<br>Participation accrue dans la prise de décision liée aux investissements<br>Acquisition plus rapide et accès aux opportunités et matériels d'apprentissage<br>Une plus grande capacité de répondre aux besoins des étudiants | Une plus grande sensibilité aux priorités stratégiques<br>Expression d'opinion améliorée pour la reddition des comptes de l'utilisation des ressources publiques<br>Participation améliorée dans la collecte de données pour mieux démontrer les niveaux de performance institutionnelle<br>Compétitivité rehaussée entre les étudiants pour améliorer la qualité des résultats d'apprentissage<br>Une plus grande influence sur le comportement organisationnel et la capacité de stimuler la culture de la qualité<br>Participation accrue dans la prise de décision liée aux investissements pour l'amélioration de la qualité<br>Débouchés améliorés pour l'émergence de solutions créatives au problème de la qualité<br>Sensibilisation et une plus grande capacité de répondre au besoin du marché du travail<br>Acquisition plus rapide et accès aux opportunités et matériels d'apprentissage |

**Annexe 5:** Lettre d'introduction envoyée aux responsables des universités

Nom et prénom:
Fonction :
Institution :

Tunis, le

**Monsieur ou Madame**

Dans le cadre d'une thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, une étude sur le développement de l'esprit entrepreneurial dans les universités tunisiennes est en cours de réalisation.

L'objectif principal de cette étude est d'identifier les facteurs qui permettront de développer l'esprit entrepreneurial dans les universités tunisiennes. En fait, l'esprit entrepreneurial est requis dans une multitude de situations, bien au-delà de la seule création d'entreprise. Il s'agit par exemple : d'entreprendre sa vie en tant qu'individu et citoyen (vie associative, sportive, familiale,…) ; d'entreprendre dans l'entreprise (intrapreneur ou créateur d'entreprise), d'entreprendre en-dehors de l'entreprise en travaillant différemment (pluriactivités, travailleur indépendant, etc.). Autrement, l'esprit entrepreneurial c'est l'ensemble des états mentaux, de modes perceptions, de connaissances, de croyances, des intentions entrepreneuriales que les étudiants élaborent au-delà des comportements directement observables.

Pour cela, nous tentons d'apporter des réponses à cette question : Comment l'université peut- elle développer l'esprit entrepreneurial chez les étudiants ?

Dans ce cadre, je sollicite auprès de vous un entretien qui me permettra de recueillir votre connaissance ainsi que votre expérience dans ce domaine. Votre coopération est essentielle et vos réponses nous permettront d'enrichir notre recherche.

Ça sera aimable de votre part, si vous pourriez m'accorder un rendez- vous pour me répondre à quelques questions. A cet effet, je vous contacterai par téléphone pour qu'on se fixe la date et l'heure de l'entretien.

Bien entendu une totale confidentialité sera respectée. Et, je suis à votre entière disposition pour vous fournir tous les renseignements nécessaires.

**Merci pour votre temps et votre coopération.**
**Meilleures salutations.**

Nadia RAJHI doctorante à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Tunis et à l'Université Pierre Mendès France de Grenoble

Numéro de téléphone : **21854469**

Adresse électronique: rajhi_nadia2004@yahoo.fr .

**Annexe 6 :** Carte synthétique de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université tunisienne

Schéma conceptuel: les facteurs de développement de l'entrepreneuriat et de l'esprit entrepreneurial à l'université Tunisienne



**Liste des tableaux**

# Liste des figures, des encadrés et des graphiques

# Table des matières